

Edler, Ulrike

**Die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Kindertagesstätten –
eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte
am Beispiel des Evangelischen Naturkindergartens „Wurzelbude“
Rathendorf**

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2016

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüferin: Dipl.SA/SP (FH) Jana Juhran

Bibliographische Beschreibung:

Edler, Ulrike:

Die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Kindertagesstätten – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte am Beispiel des Evangelischen Naturkindergartens „Wurzelbude“ Rathendorf . 44 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2016

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Gestaltung der Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten als besondere Herausforderung an das pädagogische Fachpersonal. Im Zentrum der Arbeit steht dabei die intensive Literaturrecherche zur kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenen Problemstellungen dieser Thematik. Die aus der Diskussion gezogenen Schlüsse zeigen Möglichkeiten auf, wie Pädagoginnen gegenwärtigen Anforderungen an ihre Professionalität gerecht werden können.

In Bezug zu den Erkenntnissen aus der Fachliteratur erfolgt, am Beispiel des Evangelischen Naturkindergartens „Wurzelbude“ Rathendorf, die Konkretisierung theoretischer Fragestellungen anhand einer Praxisanalyse. Die daraus resultierenden Aufgaben, die im pädagogischen Alltag der Einrichtung für Fachkräfte bestehen, um Beteiligungsprozesse angemessen mit Kindern zu gestalten, werden erörtert. Erste, schon gemeinsam erfolgte Schritte im Team, auf dem Weg zu mehr Partizipation von Kindern werden reflektiert und weitergedacht.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Grundlagen von Partizipation in Kindertagesstätten	3
2.1	Begriffsbestimmung Partizipation	3
2.2	Partizipation und Demokratie	5
2.3	Formen und Stufen von Partizipation	7
3	Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte	12
3.1	Die schwierige Frage der Macht	13
3.2	Einflüsse von Team- und Einrichtungsstrukturen auf die Partizipation von Kindern	17
3.3	Das Bild vom Kind	19
4	Gestaltung von Partizipationsprozessen durch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten	22
4.1	Offene Prozesse mit Kindern gestalten	22
4.2	Beziehungen zu Kindern gestalten	24
4.3	Dialoge mit Kindern gestalten	25
4.4	Gestaltung von Selbstbildung als Partizipationsprozess	27
5	Gestaltung von Partizipationsprozessen im Evangelischen Naturkindergarten „Wurzelbude“ Rathendorf durch die pädagogischen Fachkräfte	29
5.1	Ausgangspunkt für die Gestaltung von Partizipationsprozessen	30
5.2	Betrachtung der Konzeption unter dem Aspekt der Partizipation von Kindern durch pädagogische Fachkräfte	31
5.3	Situationsanalyse unter dem Aspekt der Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei Partizipationsprozessen	34
5.4	Mehr Partizipation wagen – ein Teamentwicklungsprozess	37
5.4.1	Erste Teamsitzung	38
5.4.2	Durchführung und Reflexion der ersten Teamsitzung	40
5.4.3	Ausblick auf das weitere Vorgehen	42
6	Zusammenfassung	43

Anlage

Anlage: Methode Meinungsspiegel – Aussagen zu Partizipation V

Literatur- und Quellenverzeichnis VI

Selbständigkeitserklärung XV

1 Einleitung

Durch Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und mit der öffentlichen Aufwertung von Kindertagesstätten als frühkindlichen Bildungsorten gerät auch ihr pädagogisches Personal stärker in den Focus. Die Herausforderungen an Professionalität steigen. Die Partizipation von Kindern ist in den elementarpädagogischen Diskursen angekommen. Sie wird von vielen Fachkräften als zusätzliche Aufgabe verstanden. Viele Pädagoginnen fragen sich in diesem Kontext, ob sie den steigenden Anforderungen gewachsen sind.

Doch Partizipation von Kindern ist kein neues Thema, sondern beschäftigt die Pädagogik schon länger. Reformpädagogische Ansätze von Korczak, Montessori, Neill, der Reggio- und Freinetpädagogik setzten sich auf unterschiedliche Art und Weise mit der Beteiligung von Kindern auseinander. Erwachsene können sich der Beteiligung von Kindern nicht entziehen, da auf nationaler und internationaler Ebene rechtlich verankerte Ansprüche von Kindern auf Partizipation bestehen. Besonders in der UN-Kinderrechtskonvention, dem achten Sozialgesetzbuch und dem Sächsischen Kindertagesstättengesetz werden Mitbestimmungsrechte von Kindern aufgeführt. Im sächsischen Bildungsplan wird Beteiligung als Grundlage von Bildungsprozessen und pädagogischer Alltagskultur begriffen (vgl. Sächsischer Bildungsplan 2007, 53ff).

Doch das Implementieren von Partizipation in pädagogische Konzepte und die Praxis ist in erster Linie keine Frage von Handlungsanleitungen und methodischem Können, sondern eine Herausforderung an dialogisches Wollen der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kazemi-Weisari 2013, 8). Demokratische Strukturen in Kindertagesstätten, die ohne die Partizipation von Kindern nicht denkbar sind, entwickeln sich prozesshaft (vgl. Bartosch/Grieper/Knauer u.a. 2014, 47) und beginnen in den Köpfen der Erwachsenen.

Welche Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte bestehen, Partizipationsprozesse in Kindertagesstätten angemessen zu gestalten, also Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit von Kindern zu unterstützen und wie Pädagoginnen diesen Anforderungen gerecht werden können, ist Fragestellung dieser Arbeit.

Bezugnehmend auf die theoretische Abhandlung wird die Thematik anhand der Praxis des Evangelischen Naturkindergartens „Wurzelbude“ analysiert.

Um diese Frage zu untersuchen, wird in Kapitel 2 die Bedeutung von Partizipation in Kindertagesstätten dargelegt. Dazu werden grundlegende Definitionen, demokratietheoretische Aspekte und Formen und Stufen von Partizipation in ihrem Bezug zur Elementarpädagogik betrachtet. In Kapitel 3 soll insbesondere die Rolle der pädagogischen Fachkräfte beleuchtet werden. Denn Partizipation ist nicht umsonst zu haben, sie verlangt von Erwachsenen, die freiwillige Bereitschaft einen Teil der Macht an Kinder abzugeben, offene Team- und Einrichtungsstrukturen, das Überdenken ihres Kinderbildes und ihrer Auffassungen zu Bildung und Erziehung. In verschiedener Hinsicht tragen die Erwachsenen Verantwortung für die Gestaltung entstehender Prozesse der Partizipation von Kindern. Gegenstand von Kapitel 4 sind die dafür förderlichen Bedingungen. Welche konkreten Herausforderungen in der Praxis dabei für die pädagogischen Fachkräfte bestehen, soll im vorletzten Kapitel am Beispiel des Evangelischen Naturkindergartens „Wurzelbude“ untersucht werden. Am Anfang steht die Analyse der Konzeption und der derzeitigen Situation der Einrichtung, um zu schauen woran die Beteiligung von Kindern schon anknüpfen kann, welche Hindernisse es noch zu überwinden gilt und welche Rolle die pädagogischen Fachkräfte einnehmen. Gemeinsam mehr Partizipation zu wagen bedeutet auch für das Team des Naturkindergartens „Wurzelbude“ eine Entwicklung. Es folgen eine Darstellung erster gemeinsamer Schritte in diesem Prozess und der Ausblick auf ein mögliches weiteres Vorgehen. Den Abschluss bildet in Kapitel 6 eine Zusammenfassung der Erkenntnisse in Beziehung zur Fragestellung.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten und deren Auswirkungen auf das pädagogische Personal. Aspekte, wie beispielsweise Elternbeteiligung, Mitbestimmung in der Gemeinde usw. würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. An dieser Stelle sei außerdem darauf hingewiesen, dass weibliche Formulierungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit und der Tatsache des Tätig seins ausschließlich weiblicher pädagogischer Mitarbeiter in der untersuchten Einrichtung, gewählt wurden.

2 Grundlagen von Partizipation in Kindertagesstätten

Das Kapitel behandelt das theoretische Fundament, auf dem Beteiligung von Kindern aufbaut. Die Betrachtung erfolgt im Kontext der Bedeutung für Partizipationsprozesse in Kindertagesstätten. Zunächst geht es um die Definition von Partizipation. Daran schließt sich ihre demokratietheoretische Begründung an. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit Formen und Stufen von Partizipation, welche besonders in der Kita-Praxis relevant sind.

2.1 Begriffsbestimmung Partizipation

Eine Definition des Begriffes Partizipation kann nur eine Annäherung sein. Denn er wird in unterschiedlichen Bezügen und Dimensionen vielfältig gebraucht und seine genaue Bestimmung ist kaum möglich (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, 14). Eine Unterscheidung von allgemeiner sozialer und von politischer Partizipation ist sinnvoll. Letztere meint eher Macht und Einfluss auf gesellschaftliche Abläufe, soziale Partizipation ist im Sinne von Beteiligung an Entscheidungen in der unmittelbaren Lebenswelt zu verstehen (vgl. Stange 2007a, 6 ff.). Eine strikte Trennung beider Formen ist wahrscheinlich nicht möglich, da sie sich wechselseitig durchdringen. Dies ist in dialogischen, pädagogischen Zusammenhängen öffentlicher Einrichtungen, wie z.B. Kindertagesstätten der Fall (vgl. Stange 2007a, 9 f.).

Hinsichtlich meiner Themenstellung werde ich mich dem Begriff vor allem aus (kindheits-) pädagogischer Sicht nähern. Er umfasst Aspekte sozialer als auch politischer Partizipation. Die politische Dimension spielt im Sinne von Demokratiebildung eine Rolle. Das erfordert auch eine Betrachtung aus demokratietheoretischer Sicht.

Das Wort Partizipation leitet sich vom lateinischen „participare“ ab, was übersetzt Teilnahme, Anteil haben, bedeutet. Doch muss der Begriff Partizipation weiter gefasst werden. Teilnahme ist noch nicht gleich Partizipation. Sie beinhaltet Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung bei Entscheidungen. Partizipation ist also eine konkrete Einflussnahme auf Entscheidungsprozesse und somit eine Beteiligung an der Macht (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 19).

Eine in der elementarpädagogischen Literatur häufig zu findende Definition, die diese Aspekte kurz zusammenfasst, stammt von Richard Schröder, dem ehemaligen Leiter des ersten Kinderbüros: „Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden“ (Schröder 1995, 14).

So beginnt Partizipation bei Entscheidungen, die das eigene Leben betreffen. Diese Formulierung enthält das Recht auf Selbstbestimmung. Es ist die erste Dimension von Beteiligung, die für Kinder von Geburt an eine entscheidende Bedeutung hat. Inwieweit sie zum Tragen kommt, hängt natürlich von den Erwachsenen ab. Kinder können ihre Bedürfnisse und Interessen anfangs nicht verbal äußern. Dennoch können pädagogische Fachkräfte versuchen, sie wahrzunehmen und zu respektieren. Das ist keinesfalls leicht und schließt einen Konflikt mit Auffassungen zu Fürsorge und Schutz nicht aus. Auch bedeutet dieses Recht auf Selbstbestimmung keine völlige Entscheidungsfreiheit für Kinder. Doch welche Aufmerksamkeit Erwachsene den Bedürfnissen und Interessen der Kinder schenken und wie diese, Entscheidungen über Belange der Kinder beeinflusst, zeigt, in welchem Umfang pädagogische Fachkräfte Selbstbestimmung und demzufolge auch Mitbestimmung zulassen und etablieren. Folglich müssen diese Entscheidungsprozesse zu gemeinsamen dialogischen Prozessen werden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; 20 f., Hansen 2013, 67 ff.).

Schröder weist in seiner Definition neben subjektbezogenen Entscheidungsprozessen auch auf die Beteiligung am Leben der Gemeinschaft hin. Abgesehen von der Familie machen Kinder in Kindertagesstätten erste Erfahrungen mit Gemeinschaften in Institutionen. Diese Gemeinschaften reichen von den freiwillig gewählten Spielpartnern, thematischen Gruppen (z.B. Vorschulkinder) über feste räumliche Gruppenstrukturen bis zur Gemeinschaft der gesamten Einrichtung. Darüber hinaus sind Kindertagesstätten in kommunale Zusammenhänge und Wertgemeinschaften (z.B. Kirchgemeinde) eingebunden. Die Bedeutsamkeit von Themen und Problemen, die in diesen Kontexten Kinder betreffen, vielleicht nicht unmittelbar ihr Erleben tangieren, aber doch relevant für sie sind, kann ihnen nicht in vollem Umfang bewusst sein (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 21 f.)

Daher hängt es wiederum von den Erwachsenen ab, ob sie davon in Kenntnis gesetzt werden und sich in entsprechendem Maß und in geeigneter Form, an den sie betreffenden Angelegenheiten, beteiligen können. Am Ende seiner Definition hebt Schröder hervor, dass es für Partizipation wichtig ist, Aufgaben gemeinsam zu bewältigen. Das bedeutet gleichwertige Mitwirkung aller, von den Entscheidungen Betroffenen (vgl. Hansen/ Knauer/Sturzenhecker 2011, 22)

Ziel dieser Aushandlungsprozesse sind also Vereinbarungen, die möglichst von allen, wenigsten aber von vielen Mitwirkenden getragen werden (vgl. ebd.). „Damit ist Partizipation praktizierte Demokratie“ (ebd., 22).

2.2 Partizipation und Demokratie

Was aber hat Demokratie mit Partizipation in Kindertagesstätten zu tun? Die politische Annäherung an den Partizipationsbegriff schließt eine Auseinandersetzung mit dem Demokratiebegriff ein. Da Demokratie mit „Volksherrschaft“ übersetzt wird, liegt die Verbindung zur Partizipation auf der Hand. Die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an politischen Diskursen, Entscheidungen und somit der Gestaltung der Gesellschaft bildet die Voraussetzung für Demokratie (vgl. Hobi/Pomey 2013, 122). Zugleich beinhaltet der Begriff „Herrschaft“ den Machtaspekt. Dieses Verständnis von politischer Demokratie als Staatsform ist allgemein bekannt. Zur Erörterung der vorangestellten Frage muss der Demokratiebegriff weiter gefasst werden. Himmelmann, der sich auf Dewey und seine „Idee des Gemeinschaftslebens“ (Dewey) bezieht, unterscheidet drei Formen. Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform (vgl. Himmelmann 2004, 7).

Demokratie als Herrschaftsform weist auf die eben erwähnte staatliche Organisation von Macht- und Entscheidungsprozessen hin (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 116). Eine formal-institutionell ausgerichtete politische Demokratie benötigt jedoch, um real und andauernd existent zu sein, eine spezielle gesellschaftliche Verankerung (vgl. Himmelmann 2004, 8).

„Demokratie als Gesellschaftsform: Das meint die Art und Weise, wie die Zusammenhänge und die Kooperationen der Gesellschaftsmitglieder, ihrer Institutionen, Gruppen, Vereine etc. organisiert sind“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 116). In Ansätzen können Kinder auch in Kitas Erfahrungen mit der Gesellschafts- und Herrschaftsform von Demokratie machen. Sie nehmen wahr, wie Gemeinschaften in Kindertagesstätten auf verschiedenen Ebenen strukturiert sind, z.B. in Gruppen oder offen. So erleben Kinder auch, wie das Team organisiert ist, welche Hierarchien vorherrschen und wer, wie Entscheidungen trifft (vgl. ebd., 124).

Letztendlich kann Demokratie im „Großen“ nur gelingen, wenn sie zu einer Kultur des alltäglichen Lebens wird. Demokratie als Lebensform „...wird hier also nicht lediglich als Verfahrensform im politischen Bereich gesehen, sondern als Ziel einer gesellschaftlichen Entwicklung, die Partizipation in allen Lebensbereichen anstrebt“ (Sturzbecher/Waltz 2003, 15). Durch dieses Begriffsverständnis gelangt Demokratie von einer elitären Ebene in den gesellschaftlichen Alltag und somit auch in pädagogische Strukturen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013, 247). So muss sie Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, also von Familie, Peergroup, Sozialraum und gesellschaftlichen Institutionen, wie Kindertagesstätten werden.

Wie können Kinder durch Partizipation Demokratie in Kindertagesstätten erfahren?

In erster Linie erleben Kinder Demokratie als Lebensform,

- wenn ihnen das Recht auf die Beachtung ihrer Bedürfnisse und Interessen zugestanden wird und sie Selbstwirksamkeit erfahren,
- wenn das tägliche Miteinander an demokratischen Werten wie Toleranz, Respekt, Fairness und Solidarität orientiert ist,
- wenn sie durch Kooperation und das gewaltfreie Austragen von Konflikten eigene Lösungswege finden, diese ernst genommen und wenn möglich, gemeinsam umgesetzt werden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 122).

Der Sozialphilosoph Oskar Negt formuliert: „*Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss* - nicht ein für allemal, so als könnte man sich einen gesicherten Regelbestand anlegen, der fürs ganze Leben ausreicht, sondern stets aufs Neue, in tagtäglicher Anstrengung und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2008, 8, Herv. i. Orig.).

Doch wie kann Demokratiebildung im Kindergarten praktiziert werden? Vorsicht ist vor „politische(r) Instrumentalisierung“ (Hentig 2000, 60, zit. n. Hansen 2007, 5) im Sinne von zukünftiger parteipolitischer Nachwuchsrekrutierung geboten (vgl. Büttner/Meyer 2000, 8). Demokratiebildung in Kindertagesstätten kann nicht durch Wissens- und Kompetenzvermittlung erfolgen. Aufgabe der Fachkräfte ist es, entsprechende Anreize und Bedingungen zur Selbstbildung zu schaffen. Kinder erwerben keine Kenntnisse für zukünftige Demokratiefähigkeit, sondern erleben sich gegenwärtig als handlungsfähig und lernen somit durch die ständige, aktive Auseinandersetzung mit praktizierter Demokratie (Knauer/Sturzenhecker 2013, 246). Welche Art und Ausprägung Beteiligung in Kindertagesstätten annimmt, soll im Folgenden ausgeführt werden.

2.3 Formen und Stufen von Partizipation

Über die konkrete Gestaltung von Demokratiebildung in Kindertagesstätten existieren in der Fachliteratur, ebenso in der Praxis, unterschiedliche Auffassungen. Neben anderen Formen differenziert Stange Alltagspartizipation als eine wichtige Form von Beteiligung. Sie umfasst Prozesse zur Bewältigung von alltäglichen Angelegenheiten in gewöhnlichen Situationen. Hierbei handelt es sich um häufige, spontane, dialogisch angelegte Aushandlungsprozesse, die auch von formellerer Natur sein können, z.B. der Morgenkreis (vgl. Stange 2007b, 16f.). Alltagspartizipation ist die wahrscheinlich am häufigsten in Kindertagesstätten vorkommende Form und besitzt aufgrund ihrer Nachhaltigkeit eine große Bedeutung

Der elfte Kinder- und Jugendbericht unterscheidet repräsentative Formen, offene Formen und projektorientierte Formen von Beteiligung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] 2002, 192). Jede Partizipationsform eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten der Beteiligung für Kinder.

Bei repräsentativen Formen, wie z.B. dem Kinderparlament, agiert eine gewählte bzw. nach bestimmten Kriterien ausgewählte Gruppe. Sie vertritt stellvertretend die Interessen aller Kinder und besitzt Entscheidungsbefugnis. Offene Formen sind direkte Beteiligungsverfahren, wie z.B. Kinderversammlungen, an denen alle interessierten Kinder teilnehmen und ihre Anliegen selbst vertreten können. Die Teilnahme basiert auf Freiwilligkeit. Repräsentative und offene Formen lassen sich unter der Kategorie der institutionalisierten Beteiligungsverfahren zusammenfassen. Sie erfordern zu ihrer dauerhaften Wirksamkeit möglichst eine strukturelle Verankerung, z.B. in der Konzeption oder einer Kita-Verfassung. Institutionalisierte Formen können dabei den Rahmen für die Bearbeitung von projektorientierten Beteiligungsthemen bilden. Partizipationsprojekte sind thematisch und zeitlich begrenzt, produkt- und ergebnisorientiert. Sie sollten stark an den Bedürfnissen der Adressaten orientiert sein und ihnen breite Beteiligungschancen, schon bei der Themenfindung, eröffnen. Auch hier ist die Teilnahme freiwillig (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 60-69).

Besonders in Bezug auf institutionalisierte Beteiligungsverfahren existiert eine Reihe von kritischen Einwänden. So ist zu beobachten, dass sich jüngere Kinder in institutionalisierten Gremien überfordert fühlen. Das ist sicherlich nicht ausschließlich eine Frage des Alters. Überforderung kann auch zu Demotivation führen (vgl.ebd, 88). Vor allem repräsentative Formen scheinen mir, wenn überhaupt, erst ab dem Vorschulalter, unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes, geeignet. Voraussetzung ist eine gute Begleitung durch Erwachsene, denn Vorschulkindern fällt es noch schwer eine Unterscheidung zwischen Eigen- und Gruppeninteressen zu treffen.

Ein weiterer kritischer Argumentationsstrang besteht darin, dass diese Formen eher privilegierte und artikulationsstarke Kinder ansprechen. Dabei ist es wichtig, gerade benachteiligten Kindern Partizipationschancen zu eröffnen. Denn im Kinderreport 2012 des Deutschen Kinderhilfswerkes konnte in einer Befragung von Erzieherinnen und Eltern die These aufgestellt werden, dass frühe Erfahrungen von Mitbestimmung einen positiven Einfluss auf die Resilienzentwicklung haben (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2012, o.S.).

Ebenso wird das Überstülpen parlamentarischer Beteiligungsformen der Erwachsenenwelt auf alltägliche Lebenskontexte von Kindern kritisch gesehen. Formen von Alltagsdemokratie in eingegrenzten Lebensbereichen, wie eben Kitas, können nach Ansicht des Soziologen Lothar Krappmann nicht einfach als Politik im Kleinen betrachtet werden (vgl. Dorschky 2009, o.S.). Es würden „...allzu unbedacht entscheidende Unterschiede in Strukturen und Prozessen der familialen und politischen Handlungsfelder übergangen“ (Krappmann 2000, 79). „Um eine Beteiligung aller zu ermöglichen – und dies macht ja den Kern von Demokratie aus – müssen vielmehr zum jeweiligen Kontext passende Beteiligungsformen entwickelt werden“ (Dorschky 2009, o.S.). Fazit ist, dass eher der Alltagspartizipation als demokratiepädagogischem Ansatz in Kindertagesstätten Priorität eingeräumt werden sollte.

Inwieweit Kinder bei allen Beteiligungsformen wirklich aktiv eigene Interessen einbringen können und die Abstimmung mit der Gruppe möglich ist oder ob sie nur eine zugewiesene Rolle einnehmen, muss sich ebenfalls einer kritischen Betrachtung unterziehen. Entscheidend dabei ist, ob die Kinder die Möglichkeit haben, gegebenenfalls ihre Interessen und Themen auch gegenüber Erwachsenen zu verwirklichen. Allein die Existenz dieser Formen sagt nichts über die Umsetzung gleichberechtigter Teilhabe von Kindern aus. Die Gefahr des Herstellens einer Scheindemokratie besteht (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003, 35 f.).

Um besser reflektieren zu können, ob es sich um „echte“ Partizipation handelt, ist die Betrachtung des Beteiligungsmodelles nach Richard Schröder hilfreich. In Verbindung der Erkenntnisse von Hart und Gernert entwickelte Schröder eine Partizipationsleiter, die verschiedene Stufen von Beteiligung darstellt (vgl. Schröder 1995, 16). Stange betrachtet die Darstellung der Verwirklichung von Partizipation als chronologische Steigerungsform kritisch. Er unterscheidet drei voneinander relativ unabhängige Dimensionen, „Fehlformen der Partizipation, Beteiligung i.e.S. und echte Selbstbestimmung“ (Stange 2007a, 13), in folgender Tabelle.

1. Fehlformen	2. Beteiligung	3. Selbstbestimmung
1.1 Fremdbestimmung	2.1 Teilhabe	3.1 Selbstbestimmung
1.2 Dekoration	2.2 zugewiesen, aber informiert	3.2 Selbstverwaltung
1.3 Alibi-Teilnahme	2.3 Mitwirkung	
	2.4 Mitbestimmung	

Tabelle 1(Stange 2007a, 14)

Stange erläutert die einzelnen Begriffe nach Schröder folgendermaßen:

„1.1 Fremdbestimmung

fremddefinierte Inhalte und Arbeitsformen, Manipulation der Betroffenen, die keine Kenntnis der Ziele haben

1.2 Dekoration

Mitwirken auf einer Veranstaltung ohne Kenntnis der Ziele

1.3 Alibi-Teilnahme

Teilnahme an Veranstaltungen und Konferenzen ohne wirklichen Einfluss und Stimme

2.1 Teilhabe

mehr als reine Teilnahme, gewisse 'sporadische', anteilige Beteiligung ('Engagement')

2.2 Zugewiesen, aber informiert

zwar Dominanz von Erwachsenen bei der Themenwahl und Vorbereitung, aber gute Informierung der betroffenen Kinder und Jugendlichen (verstehen und Bescheid wissen)

2.3 Mitwirkung

indirekte, aber reale Einflussnahme insb. bei der Ideen- und Lösungsfindung (aber nicht bei der Umsetzung), keine Entscheidungskompetenz

2.4 Mitbestimmung

Tatsächliche Beteiligung durch gemeinsame, demokratische Entscheidungen (selbst wenn die ursprüngliche Idee von Erwachsenen kommen sollte)

3.1 Selbstbestimmung

Initiative für Vorhaben und alle Entscheidungen in Projekten durch die Kinder und Jugendlichen selber (aufgrund eigener Interessenslage und Betroffenheit), Unterstützung und Förderung durch Erwachsene möglich

3.2 Selbstverwaltung

völlige Entscheidungsfreiheit und Selbstorganisation von Projekten, Angeboten und Institutionen (Jugendzentren), Entscheidungen und Ergebnisse werden Erwachsenen nur mitgeteilt“ (Stange 2007a, 14).

Ursprünglich wurde diese Darstellung für die Beteiligung von Kindern im kommunalpolitischen und stadtplanerischen Bereich entwickelt. Aus meiner Sicht stellt dieses Modell nach Schröder, rezipiert durch Stange, auch überzeugende Kriterien zur Einschätzung des Partizipationsniveaus der alltäglichen pädagogischen Arbeit im Kitabereich dar. Es beinhaltet die Möglichkeit der selbstkritischen Auseinandersetzung mit Beteiligungsprozessen und bietet eine Grundlage für Qualitäts- und Konzeptentwicklung im Team.

Folgt man der Argumentation von Stange, so muss Selbstbestimmung nicht zwangsläufig als höchste Entwicklungsstufe von Partizipation betrachtet werden (vgl.ebd.). Denn auf dem Niveau der Mitbestimmung wird den Kindern eine angemessene Mitverantwortung eingeräumt und ein gleichberechtigtes Stimmrecht zugesprochen (vgl. BMFSFJ 2003, 6). Gerade in Diskursen zur Kinderbeteiligung stellt Teilhabe im höchsten Grad eine große Herausforderung dar. Neben dem Zusammenbringen verschiedener Interessen ist die Machtabgabe durch Erwachsene nicht selbstverständlich. Absolute Autonomie von Kindern als höchste Stufe von Partizipation ist deshalb unwahrscheinlich, da entwicklungspsychologische Grenzen existieren, Erwachsene die Beteiligung ja ermöglichen müssen und sie keine einseitige Machtübernahme durch Kinder bedeutet (vgl. Stange 2007a, 15, Schröder 1995, 14). Selbstbestimmung mit Unterstützung durch Erwachsene (Stufe 3.1.) kann im Kitabereich bei selbstinitiierten Bildungsprozessen stattfinden.

Fürsorge- und Schutzmaßnahmen oder Mehrheitsentscheidungen erfordern manchmal Fremdbestimmung durch Fachkräfte. So muss Fremdbestimmung nicht in jedem Fall, wie bei Stange, als Fehlform angesehen werden, sondern bedeutet eher „Nicht -Partizipation“ (vgl. Rehmann 2010, 21). Welche Beteiligungsstufe angemessen ist, hängt von den konkreten Umständen ab und verlangt von den Erwachsenen eine gewisse Sensibilität.

Schröder formuliert Merkmale „guter“ Beteiligung. Dies sind Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder, die individuelle und verlässliche Begleitung und gute Information durch Erwachsene, eine gemeinsame Zielformulierung, ein transparentes und verbindliches Ziel und die Überschaubarkeit der Abläufe (vgl. Schröder 1995, 17; Sturzbecher/Waltz 2003, 21). Partizipation darf nicht folgenlos bleiben. Scheitert die Realisierung gemeinsam getroffener Entscheidungen dennoch, sollten die Gründe dafür reflektiert und transparent gemacht werden (vgl. Hansen/Knauer/ Sturzenhecker 2011, 25).

Entscheidend für die Qualität von Beteiligungsprozessen ist demzufolge die Intensität der Einflussnahme von Kindern auf Entscheidungen. Es besteht also ein direkter Zusammenhang zwischen Zunahme der Beteiligungsintensität und der Machtabgabe durch Erwachsene. Vor welche Herausforderungen das pädagogische Fachpersonal bei der Partizipation von Kindern gestellt wird, ist Thema der folgenden Kapitel.

3 Die Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Den pädagogischen Fachkräften kommt die entscheidende Rolle bei der Verwirklichung von Partizipationsprozessen in Kindertagesstätten zu. Welches Verständnis die Fachkräfte von der alltäglichen pädagogischen Ausgestaltung von Beteiligung haben, ist ausschlaggebend für das Gelingen derselben. Dabei macht es einen entscheidenden Unterschied, ob Partizipation sporadisch erfolgt, abhängig von den „Launen“ der Erwachsenen, ob sie zu Alibiveranstaltungen verkommt, oder in eine Partizipationskultur mündet.

Bestimmend ist dabei, welches Bild vom Kind in den Köpfen der Erwachsenen besteht. Sie begeben sich mit ihrer Bereitschaft zur Mitbestimmung von Kindern in ein pädagogisches Dilemma. Denn zugegebener Maßen sind Kinder nicht umfassend in der Lage, in allen sie betreffenden Angelegenheiten, selbstbestimmt zu entscheiden und die Konsequenzen ihres Handelns in vollem Umfang abzusehen. So müssen Erwachsene Grenzen ziehen, Kinder schützen und auch stellvertretend in ihrem Sinn entscheiden (vgl. Sturzenhecker 2005, o.S.).

Sturzenhecker formuliert es so: „Eine aktuelle – ausnahmsweise – Fremdbestimmung muss zeigen können, dass sie die zukünftige Selbstbestimmungsfähigkeit des Kindes sichert und fördert. ...Vorrangig geht es also darum, Kindern so viel Mündigkeit zuzumuten, wie für ihre Entwicklung förderlich ist“ (Sturzenhecker 2005, o.S.). Das schließt gleichzeitig ein, Herausforderungen an das Verantwortungsbewusstsein von Kindern zu stellen und der Mitbestimmung von Kindern im Alltagshandeln einen hohen Stellenwert einzuräumen (vgl. ebd.). Professionelle Begleitpersonen von Partizipationsprozessen müssen sich dabei im Hintergrund halten und nur unterstützend tätig werden. „Die Erwachsenen, die sich hier engagieren, bewegen sich auf einem schmalen Grat zwischen notwendiger Förderung und unzulässiger Bevormundung“ (Stange 2007c, 15).

Pädagogischen Fachkräften obliegt demzufolge die Aufgabe, Machtgefälle anzuerkennen und transparent zu machen.

3.1 Die schwierige Frage der Macht

„Was wünschen wir, woran wollen wir uns halten? Welche Konstellation zwischen ungleichen Partnern halten wir für angemessen? Die Freiheit des jungen Menschen ergibt sich nicht von selbst; sie muß gewollt, beschlossen und gestaltet werden“ (Kupffer 1980, 19, zit. n. Knauer 2013, 6).

Diese grundlegende Frage nach dem Verhältnis von Kindern und Erwachsenen, gestellt vom Pädagogen Heinrich Kupffer, unterstreicht, dass die Schaffung und Gestaltung von Freiheitsräumen, in denen Kinder eigene Entscheidungen treffen in erheblichem Maß von der Haltung der Erwachsenen ausgeht. Sie haben die Macht, Kindern ihr Recht auf Mitbestimmung und Mitgestaltung ihrer Lebenswelt einzuräumen (vgl. Knauer 2007, 3). Dieser Sachverhalt beinhaltet gleichzeitig die Abhängigkeit der Kinder von der Macht der Erwachsenen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Macht in Kindertagesstätten ist jedoch kaum präsent. Häufig verbindet man mit dem Begriff Macht eher unangenehme Assoziationen wie Zwang, Furcht, Egoismus, Manipulation, Ausbeutung des Schwächeren. Macht scheint etwas Unethisches an sich zu haben.

Das pädagogische Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen soll sich auf Zuneigung und Interesse begründen. Beständige liebevolle Zuwendung ist auf jeden Fall Voraussetzung für eine gelingende Beziehung, jedoch spielen Machtverhältnisse, auch unbewusst, in dieser Konstellation eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Wahrnehmung und Reflexion dieser Macht ist das Fundament für eine gelingende Partizipation von Kindern (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 26 ff.).

Max Weber definierte Macht als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (Weber 2000, 38, zit. n. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 28). Die Bedingungen für Macht in sozialen Beziehungen sind also verschieden, genauso wie die Art und Weise ihrer Wirkung. Die Einflussnahme des Anderen kann akzeptiert, geduldet oder aufgezwungen werden (vgl. ebd., 26 ff.). Grundsätzlich verfügen Erwachsene über mehr Macht als Kinder. Kinder sind auf mächtige Erwachsene von Geburt an angewiesen. Sie benötigen von Ihnen Zuwendung, Fürsorge, Begleitung, Geborgenheit und Schutz. Aufgrund dieser Angewiesenheit hinterfragen Kinder diesen Machtvorsprung nicht. Ganz im Gegenteil erkennen sie pädagogische Fachkräfte mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten als Vorbilder an und stärken somit ihre Vormachtstellung.

Eine andere Dimension von Macht findet sich in Kitas auch auf struktureller Ebene. Diese, in den Strukturen begründeten Machtverhältnisse, äußern sich in bestehenden Hierarchien, in Geschlechterverhältnissen, der Sprachkultur u.a.. Hierbei handelt es sich häufig um verdeckte bzw. scheinbar unveränderbare Zusammenhänge, die sich teilweise der bewussten Wahrnehmung entziehen, den täglichen Umgang jedoch stark beeinflussen. Die Selbstverständlichkeit dieser gegebenen Machtstrukturen verhindert ebenfalls das Hinterfragen des Machtverhältnisses zwischen Kindern und Fachkräften durch letztere (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 31).

In Kindertageseinrichtungen werden alltäglich Entscheidungen getroffen, in denen Erwachsene Macht über Kinder ausüben. Das kann ganz unterschiedlich geschehen.

Sie fällen ohne Einbezug der Kinder Entscheidungen oder nutzen die Zuneigung und Anerkennung der Kinder um ihren Einfluss geltend zu machen (vgl. Hansen/Knauer 2010, 25).

„Erwachsene sind mächtig, indem sie:

- die Umwelt der Kinder gestalten und verändern (Handlungs- oder Gestaltungsmacht), z.B. bei der Planung des Tagesablaufs, der Vorbereitung des Raums, der Entscheidung für bestimmte Themen von Projekten etc.
- Zugriff auf Ressourcen haben, die sie den Kindern zugestehen oder verweigern können (Verfügungsmacht), z.B. wenn sie bestimmen, welchem Kind sie eine Schere geben, wie viele Stück Kuchen jedes Kind bekommt etc.
- die Meinungsbildung der Kinder nachhaltig beeinflussen (Definitions- oder Deutungsmacht), z.B. indem sie Ausdrucksformen von Kindern beurteilen oder kommentieren etc.
- Kinder dazu bringen, ihre eigenen Anliegen zu unterstützen (Mobilisierungsmacht), z.B. wenn sie.....Kinder zu etwas überreden indem sie deren persönliche Zuneigung nutzen“ (Hansen/Knauer 2010, 25).

Der Mächtige ist jedoch immer der Gefahr ausgesetzt, seine Macht zu missbrauchen. Dies geschieht laut Hannah Arendt dann, wenn Macht zu Gewalt und Zwang wird. Sie unterscheidet zwischen Macht und Gewalt. Bezogen auf pädagogische Verhältnisse ist die Existenz von Macht durchaus akzeptabel, da sie zur Handlungsfähigkeit verhilft. Die Macht des Einzelnen, so Arendt, muss jedoch durch Andere oder die Gruppe legitimiert sein. Wird diese Anerkennung verweigert, schwindet sein Einfluss. In Folge dessen ist er zur Durchsetzung seiner Interessen auf die Ausübung von Gewalt und Zwang angewiesen (vgl. Arendt 1970, 45). Wie oben bereits erwähnt, geschieht die Legitimation der Macht der pädagogischen Fachkräfte durch Kinder meist ganz selbstverständlich. In Situationen in denen Kinder die Vormachtstellung der Erwachsenen nicht hinnehmen bzw. sich widersetzen, werden Erwachsene „ohnmächtig“. Nur durch Gewalt und Zwang ließe sich ihr Anliegen jetzt noch verwirklichen. Letztendlich leidet dadurch das pädagogische Verhältnis (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 33).

Im Interesse des Kindeswohles und des Wohles der Gemeinschaft ist es manchmal notwendig, gegen den Kindeswillen zu entscheiden. Das erfordert hohes Verantwortungsbewusstsein und Sensibilität von den Erwachsenen im Umgang mit der Macht (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 34 f.). Denn eine partizipative Pädagogik verlangt, „...dass Fachkräfte deutlich zwischen der Ausübung legitimer Macht und der Anwendung von Gewalt oder Zwang unterscheiden“ (ebd., 35). Hannah Arendt formuliert: „Gewalt kann gerechtfertigt, aber sie kann niemals legitim sein“ (Arendt 1970, 53). Setzen pädagogische Fachkräfte notwendige Maßnahmen gegen den Willen von Kindern, also unter Zwang, durch, müssen sie ihr Handeln rechtfertigen. Das bedeutet nicht nur die Begründung des Verhaltens vor den Kindern, sondern auch die Verständigung darüber im Team und mit den Eltern. Das setzt die selbstkritische Reflexion und Transparenz des Handelns voraus, um Willkür zu vermeiden (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 36 f.).

Sollen Kinder lernen, verantwortungsvoll eigene Entscheidungen für sich und andere zu treffen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und ihre eigenen Interessen vorzubringen ist die Beteiligung der Kinder und somit die Machtübergabe durch Erwachsene Voraussetzung. Das beinhaltet, Kinder zu befähigen und zuzulassen, dass sie die Macht der Erwachsenen auf ihre Art und Weise in Frage stellen. Dieses kann durch eine dialogische Grundhaltung und die Anerkennung des Kindes als Subjekt, welches Würde und Respekt verlangt und mit eigenen Rechten ausgestattet ist, geschehen (vgl. Rehmann 2010, 41).

Schlussfolgernd lässt sich feststellen, dass es unabdingbar für pädagogisches Fachpersonal ist, Machtverhältnisse in Kindertageseinrichtungen wahrzunehmen, sie zu reflektieren und sich damit auseinanderzusetzen. Denn ein demokratischer Umgang mit Macht eröffnet Kindern im Alltag die Möglichkeit, in ihrem Sinn Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen. Das bedeutet nichts anderes als ein demokratischer Umgang mit Macht verlangt nach Partizipation (vgl. Knauer/Hansen 2010, 27).

Wie bereits erwähnt sind auch Team- und Einrichtungsstrukturen durch Machtverhältnisse geprägt.

3.2 Einflüsse von Team- und Einrichtungsstrukturen auf die Partizipation von Kindern

Partizipation von Kindern ist stark abhängig von den jeweiligen Strukturen, die in Einrichtungen und Teams vorherrschen. Da Erwachsene für Kinder eine Vorbildfunktion haben, ist ihr Umgang und ihre Kommunikationsweise untereinander von entscheidender Bedeutung für ihre Glaubwürdigkeit (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 225).

„Wo es zwischen den Erwachsenen an Offenheit und Beteiligungsmöglichkeiten mangelt und hierarchische Strukturen dominieren, entwickelt sich nur schwer eine Partizipationskultur mit den Kindern“ (ebd., 225). Die Problematik besteht jedoch darin, dass Kindertagesstätten in der Mehrheit hierarchisch strukturiert sind. Die Ausgestaltung dieser Hierarchien ist also von entscheidender Bedeutung. Ein demokratischer Leitungsstil und ein von Vertrauen und Offenheit geprägtes Verhältnis zwischen Träger, Leitung und Team können zu einer gelingenden Beteiligungskultur beitragen (vgl. ebd.). Letztendlich geht es auch hier um Fragen der Machtverteilung.

Schwierigkeiten in Teambeziehungen, die häufig aus Leitungsproblemen resultieren, bilden sich auch als Probleme in der Beziehung zu Kindern ab. Von der Führungsqualität der Leitung hängt ab, wie offen Diskussionen im Team geführt werden können, bzw. wie sicher das Team ist. Ständige, heftige, kräftezehrende Auseinandersetzungen könnten Bestrebungen nach Sicherheit sein. Wie aber sollen in ihren Beziehungen unsichere Erwachsene Kindern Halt vermitteln? Herrscht in der Einrichtung eine Atmosphäre der Unsicherheit und Angst, ist man weniger bereit Risiken einzugehen (vgl. Büttner 2003, 3), wie z.B. sich auf neue pädagogische Wege zu begeben. Ist das Einrichtungsklima von Sicherheit, Wertschätzung, Transparenz, Fehlerfreundlichkeit, einer konstruktiven Streitkultur und Beteiligungsmöglichkeiten geprägt, ist nicht nur eine Voraussetzung für die Partizipation von Kindern gegeben, sondern auch für das Wohlbefinden und die Bereitschaft der Fachkräfte, sich mit der Einrichtung zu identifizieren (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 228). Identifikation fördert Engagement und Verantwortungsbewusstsein von Mitarbeitern.

Büttner schlussfolgert, „... dass es Kindern um so besser geht und sie deshalb um so bereiter sind, sich gewaltfrei zu einigen, je wohler sich die Pädagoginnen in ihrer Einrichtung fühlen“ (Büttner 2003, 1).

In ihren verschiedenen Interaktionen werden pädagogische Fachkräfte von Kindern beobachtet und nachgeahmt. Besteht eine Diskrepanz zwischen ihrem tatsächlichen Handeln und ihren postulierten Partizipationsbestrebungen, erscheinen sie für Kinder unglaublich. Sie erfahren, wie Erzieherinnen ihren Standpunkt in Aushandlungen mit Erwachsenen oder Kindern einbringen. Vertreten Pädagoginnen ihre eigenen Interessen bzw. die Interessen der Kinder selbstbewusst gegenüber anderen Fachkräften, Eltern und der Leitung oder passen sie sich vordergründig an und beschweren sich bei anderen über die eigentlichen Adressaten. Sind Erzieherinnen in der Lage Konflikte konstruktiv auszutragen und Kompromisse einzugehen? Können sie Unterschiedlichkeit als Bereicherung auffassen? Wie pädagogische Fachkräfte diese Fragen mit konkreten Handlungen beantworten, ist für Kinder von Bedeutung. Denn sie orientieren sich eher am Verhalten als an Worten (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 226).

Beim Etablieren von Partizipationsprozessen spielen Leitungskräfte die bestimmende Rolle. Neben der Reflexion der eigenen Machtposition sollten sie gemeinsam mit dem Team Beteiligung zum Anliegen der Kindereinrichtung machen und offen und risikobereit für entstehende Entwicklungen sein. Das erfordert auch die Aufnahme der Thematik in die Einrichtungskonzeption. Partizipation lässt sich jedoch weder durch die Leitung über die Köpfe der Mitarbeiterinnen hinweg durchsetzen, noch als Aufgabe anordnen, sondern basiert auf freiwilliger Bereitschaft (vgl. ebd., 227).

Um diesen Weg zu ermöglichen, hat der Träger die Aufgabe, die äußeren Rahmenbedingungen für Partizipation zu schaffen. Diese umfassen Weiterbildungen für Leitung und Team, Bereitstellung von finanziellen Mitteln z.B. für Fachberatung, Zeiten ohne Kinderbetreuung (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2013, 109).

Auch das Vertrauen und der ideelle Rückhalt, den ein Träger gibt, kann ein Team auf dem Weg zu einer Partizipationskultur stärken. „Beteiligung muss von Träger und Leitung gewollt sein“ (ebd.).

Nicht allein strukturelle Voraussetzungen, sondern das Bild vom Kind, welches das pädagogische Handeln der Fachkräfte bestimmt, ist entscheidend für die Rolle, die Partizipation in Kindertageseinrichtungen spielt.

3.3 Das Bild vom Kind

In Konzeptionen und Leitbildern von Einrichtungen werden Erziehungs- und Bildungsleitlinien, denen bestimmte Menschenbilder zugrunde liegen, formuliert. Diese müssen nicht zwangsläufig mit der pädagogischen Praxis der Einrichtung übereinstimmen. So hängt es auch von ganz persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und dem Wissen der einzelnen Fachkraft ab, welche Vorstellungen von kindlicher Entwicklung und Bildung die Beziehung zu Kindern beeinflussen. Damit obliegt ihr eine große Verantwortung. „Natürlich hat jede Erzieherin das Recht auf eigene Überzeugungen, aber sie arbeitet vermutlich in dem einzigen Beruf der Welt, in dem diese Überzeugungen reflektiert werden müssen, weil sie in die Welt-Konstruktionen der Kinder eingehen“ (Laewen 2010, 56).

Partizipative Pädagogik setzt ein Verständnis von einem aktiven, sich selbst mit eigenen Mitteln, bildenden Menschen voraus. Dieser beginnt schon von Geburt an sich mit den ihm in seinem Lebensraum verfügbaren Möglichkeiten zu bilden und entwickelt somit seine eigene Welt- und Selbsterkenntnis (vgl. Schäfer 2011, 30 f.). Von Beginn an sind Kinder kompetent, gehen ihre eigenen Wege und „Im tätigen Umgang mit der Welt machen sie sich ein Bild von ihr und streben hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Interessen mit all ihren Kräften nach Handlungsfähigkeit“ (Laewen 2002, 53). Es wird von der Neuerfindung der Welt durch das Kind gesprochen (vgl. Elschenbroich 2001, 48). Dabei wählt das Kind für sich bedeutende und interessante Dinge seiner Umgebung aus. Es kann jedoch nur aus dem auswählen, was es dort vorfindet oder ihm angeboten wird (vgl. Hansen 2008, 3). Dieser aktive Aneignungsprozess ist „... nicht ohne die Kinder selbst zu haben...“ (Laewen 2002, 47). Selbstbildung erfordert also die Beteiligung des Kindes. In diesem Verständnis wird Bildung schon seit Wilhelm von Humboldt definiert als „...die geistige Selbsttätigkeit, durch welche das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu einer inneren Repräsentation der Welt und seines Verhältnisses zur Welt gelangt“ (Liegele 2006, 94).

Laewen unterscheidet zwischen Bildung als Eigentätigkeit des Kindes zur Weltaneignung und Erziehung als Beitrag der Erwachsenen. Bildungsprozesse von Kindern gilt es also durch Erziehung zuzulassen, herauszufordern, zu unterstützen und zu erweitern (vgl. Laewen 2010, 41 ff.).

Diese Auffassung löste eine passive defizitäre Sichtweise auf das Kind ab, welches erst durch Wissensvermittlung und Erziehung, im Sinne des Vorschreibens von Regeln durch Erwachsene, zu einem vollwertigen Menschen wird. Klar abzugrenzen ist das hier dargelegte Bildungsverständnis jedoch von einem produktorientierten Blick auf Bildung, der nach den Pisa-Studien in öffentlichen Diskursen an den frühkindlichen Bildungsbereich herangetragen wurde. So sollte schulische Bildung schon im Vorschulbereich stattfinden, um Kindern später bessere schulische Leistungen zu ermöglichen (vgl. BMFSFJ 2005, 81). Diese Sichtweise, die die spätere Verwertbarkeit der Fähigkeiten von Kindern für die moderne kapitalistische Konkurrenzgesellschaft im Visier hat, bringt Kinder unter bedenklichen Leistungsdruck (vgl. Thiersch 2015, 821).

Dabei ist das neue Bild vom Kind keineswegs neu, sondern hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Blickt man zurück in die Geschichte der Pädagogik kann man eine Reihe von Ansätzen erkennen, z.B. von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, die die Idee vom aktiven, kompetenten und eigensinnigen Kind aufnehmen. Besonders die Reformpädagogin Maria Montessori forderte eine vom Kind ausgehende Erziehung, die dem Kind Respekt entgegenbringt und ihm eine angemessene Unterstützung zur Selbstentwicklung gewährt. Entscheidend hat dieses Bild vom Kind als Akteur seiner Entwicklung auch die Entwicklungspsychologie des Jean Piaget beeinflusst, die davon ausgeht, dass menschliche Erkenntnis, Kognition und Handlungsfähigkeit durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt konstruiert wird (vgl. Hungerland 2014, 7). Erkenntnisse weiterer Forschungsdisziplinen wie der Tiefenpsychologie, der Säuglings- und Kleinkindforschung, der Wahrnehmungsforschung, der Sozialisationsforschung aber auch der Hirnforschung untermauern diese Sicht.

Dahlberg, Moss und Pence haben den Begriff des postmodernen Kinderbildes entwickelt, welches seine pädagogische Begründung hauptsächlich durch die Reggiopädagogik erfährt. Dieser Ansatz hebt die Einbindung von Bildung in soziale Abläufe und Kontexte als Prozess der sozialen (Ko-)Konstruktion hervor. Er betrachtet kindliche Bildungsprozesse in zweifacher Hinsicht, im Zusammenspiel von Selbstbildung und sozialem Geschehen. Soziale Prozesse stellen meist den Ausgangspunkt für die Selbstkonstruktion dar, sie beziehen sich auf diese, unterstützen und verändern sie (vgl. Schäfer 2011, 40 ff.). Die Reggiopädagogik bezeichnet dieses dialogische Geschehen als „Flirt des Kindes mit der Welt“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 100). Fazit dieser Argumentation ist also die Betrachtung des Kinderbildes „... – in seiner doppelten Perspektive auf Selbstbildungsprozesse und soziale Verständigung – zur Grundlage des Bildungsansatzes zu machen“ (Schäfer 2011, 57).

Welche Stellung das Kind in Bildungsprozessen einnimmt, begründet Annahmen über ein Menschenbild, das Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte leitet und sich in ihrer Auffassung von Bildung und Erziehung von Kindern niederschlägt. „Wird das Kind als sozialer Empfänger betrachtet? Oder wird es als Beteiligter betrachtet“ (Schäfer 2014, 60)? Ohne Beteiligung des Kindes sind selbstbestimmte Bildungsprozesse unmöglich. Auch Partizipationsfähigkeit ist ein Bildungsziel. So ist Beteiligung Weg und Ziel zugleich (vgl. Hansen/ Knauer/ Sturzenhecker 2011, 98).

Diese theoretisch begründeten Zusammenhänge haben Auswirkungen auf Denk- und Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften bei der Gestaltung von Partizipationsprozessen.

4 Gestaltung von Partizipationsprozessen durch pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten

Pädagoginnen kommt bei Partizipationsprozessen unbestritten eine Schlüsselrolle zu. Diese erfordert von ihnen die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit ihren pädagogischen Haltungen und Gewohnheiten, ihrem Menschenbild und den daraus resultierenden Handlungen im pädagogischen Alltag. Dabei hilfreich kann ein Rückblick auf eigene biographische Erfahrungen mit Beteiligung sein. Sie können den Ausgangspunkt für das Überdenken pädagogischer Auffassungen in Bezug auf die Gestaltung von Partizipationsprozessen mit Kindern in der Einrichtung bilden.

Weiterhin werden von Pädagoginnen die Kenntnis und das Infrage stellen von Machtverhältnissen in den Beziehungen zu Kindern verlangt. Ebenfalls abhängig ist Beteiligung von der Partizipationskultur der Erwachsenen untereinander in der Einrichtung. Hinzu kommen formale Anforderungen, wie die Kenntnis von Rechten der Kinder und Handlungsleitlinien (Bildungsplan). Um Mitbestimmung nicht zur Spielwiese verkommen zu lassen, ist die fachlich-inhaltliche Beschäftigung mit dem Partizipationsbegriff in Zusammenhang mit Demokratie und Bildung und mit Beteiligungsformen und -stufen notwendig. Unter diesen Gesichtspunkten stellen sich gewisse Anforderungen an das fachliche und methodische Handeln der pädagogischen Fachkräfte bei gemeinsamen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen. Rehmann spricht in diesem Zusammenhang von Partizipationskompetenz, die sich aus demokratischem Wissen, partizipationsorientiertem Können und einer achtenden Grundhaltung ergibt (vgl. Rehmann 2010, 51). Die Partizipation von Kindern erfordert besondere Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften. Im Folgenden sollen einige näher erläutert werden.

4.1 Offene Prozesse mit Kindern gestalten

„Wenn Erzieherinnen darauf verzichten, Kinder mit ‚unverständlichen‘ oder ‚störenden‘ Ideen voreilig zu begrenzen, lassen sie sich auf Prozesse mit bisweilen überraschenden Entwicklungen ein“ (vgl. Klein/Vogt 2010, 1).

Kinder handeln häufig spontan, intuitiv, für Erwachsene überraschend und formulieren ihre Anliegen direkt. Pädagogische Fachkräfte müssen sich auf ungeplante, wechselnde Situationen einlassen. Um die Partizipation von Kindern zu fördern, sollten sie sich mit eigenen Lösungen zurückhalten, sich in die Handlungsabsichten und Perspektiven der Kinder einfühlen und ein Bündnis mit ihnen eingehen. Das erfordert von Pädagoginnen die Fähigkeit zur Improvisation. Diese meint, einen kreativen Umgang mit spontanen Entwicklungen, ein Scheitern einbegreifen. Mit verschiedenen Handlungsalternativen der Kinder leben zu können, bezeichnen Klein und Vogt als soziale Fantasie (vgl. Klein/Vogt 2010, 3). Diese Empathiefähigkeit setzt voraus, dass Fachkräfte sich für Kinder und ihre Sicht auf die Dinge interessieren, ja neugierig darauf sind und daran Anteil nehmen (vgl. Stramer-Brandt 2014, 123).

Kinder ihre eigenen Handlungsstrategien verfolgen zu lassen, birgt die Gefahr in sich, mit Ungewissheiten, Schwierigkeiten und Widersprüchen konfrontiert zu werden. Unsichere Situationen auszuhalten und nicht vorschnell zu reagieren, erfordern Geduld, Risikobereitschaft und die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz.

Klein/Vogt führen auch Intuition als Vermögen, die Sicht und Emotionen des Gegenübers leicht zu erspüren und komplexe Zusammenhänge zu erfassen, ohne diese augenblicklich bewusst begründen zu können, als förderlich für das Treffen von raschen Entscheidungen in neuen Situationen, an. „Wir sehen mal, was hier alles passiert und stellen unsere Abläufe darauf ein“ (Klein/Vogt 2010, 4). Mit dieser Haltung verlangsamt sich das Geschehen. Der Verlust der Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte ist eher unwahrscheinlich. Kinder probieren viel aus, Situationen erhalten eher prozesshaften Charakter, sind weniger orientiert an effektiven, rationalen und schnellen Lösungen (vgl. Klein/Vogt 2010, 3f.). Intuition ist somit eine entscheidende Voraussetzung für Alltagspartizipation, bei der ständig spontane Aushandlungsprozesse stattfinden, die von emotionaler Tiefe und Beziehungsintensität geprägt und somit sehr nachhaltig sind (vgl. Stange 2007d, 5). Partizipation von Kindern verlangt also von Fachkräften Gelassenheit, Geduld und das Vermögen, sich auf das Tempo der Kinder einzulassen.

All diese Fähigkeiten sind nicht aus Lehrbüchern erlernbar, sondern nur aus Erfahrungen der Praxis. Erlauben Erwachsene sich diese Erfahrungen, Kinder mitbestimmen zu lassen, können sie viel von ihnen lernen (vgl. Klein/Vogt 2010, 4). „Kinder sind nämlich Meister der Improvisation und der Intuition und sie besitzen enorme soziale Fantasie sowie eine große Bereitschaft, Ungewissheiten zu ertragen“ (ebd.). Diese Denkweise ist charakteristisch für offene Arbeit in Kindertagesstätten, die eine gute Grundlage für die Partizipation von Kindern bieten kann. Ebenso entscheidend sind dabei die Beziehungen, die Erwachsene zu Kindern aufbauen.

4.2 Beziehungen zu Kindern gestalten

Pädagogisches Handeln ist ohne das Vorhandensein von Beziehungen unvorstellbar. Wie diese gestaltet werden, ist auch bei Partizipationsprozessen von großer Wichtigkeit. Pädagogische Beziehungen sind immer verbunden mit Gefühlen und Einstellungen. Die Reflexion der Gefühle und Haltungen in diesen Verhältnissen ist eine Grundlage für das professionelle Handeln der Fachkräfte.

Wollen pädagogische Fachkräfte Kinder an Entscheidungen beteiligen, müssen sie gleichwertige, symmetrische Beziehungen zu Kindern gestalten (vgl. Hansen/Knauer/ Sturzenhecker 2011, 206). Sie spielen in dieser Sichtweise nicht ausschließlich die aktive, gebende Rolle und die Kinder die passive, nehmende. Gleichwertig meint nicht gleiches Wissen, Erfahrung und Fähigkeit. Denn hier besitzen Erwachsene einen eindeutigen Vorsprung. Gleichwertigkeit weist hier auf die Bedeutsamkeit der Beziehung füreinander hin (vgl. Klein 2002, o.S.). „Gleichwertige Beziehungen setzen also Gelegenheiten voraus, wo beide Seiten ihren Wert *für den jeweils anderen* erfahren können“ (Klein 2002, o.S.). Diese Erfahrung ist für Kinder in Partizipationsprozessen möglich. Dabei sollten Pädagoginnen Fähigkeiten und Stärken von Kindern wahrnehmen und wertschätzen. Zur sozialen Anerkennung zählt auch, vom anderen gebraucht zu werden. In Kindertagesstätten kann Gleichwertigkeit sich nur in real bedeutsamen Interaktionen zwischen den Beziehungspartnern entwickeln. Diese entstehen, wenn Kinder als aktiv tätige, selbstbestimmte und kompetente Subjekte betrachtet werden (vgl. ebd.).

Denn erste echte Beteiligungserfahrungen sind für Kinder nur möglich, wenn pädagogische Fachkräfte darauf achten, dass die Beziehungskonstellationen (auch die, der Fachkräfte untereinander) in der Kindertagesstätte von gegenseitigem Respekt geprägt sind (vgl. Stramer-Brandt 2014, 122).

Solche Beziehungen erfordern eine respektvolle, gleichwertige Kommunikation untereinander. Das setzt bei pädagogischen Fachkräften eine dialogische Grundhaltung voraus.

4.3 Dialoge mit Kindern gestalten

Partizipation ist kein einseitiger Prozess, sondern bedeutet auch einen großen Gewinn für pädagogische Fachkräfte – die Teilhabe an der Lebenswelt der Kinder. Oft agieren Pädagoginnen jedoch aus dem Grundverständnis – wir, die Erwachsenen, lassen Kinder partizipieren. Ob überhaupt und wie viel liegt allein im Ermessen dieser (vgl. Klein/Voigt 2000, 90). Entsprechende Haltungen bestimmen dann oft die Kommunikation, indem Erwachsene Kindern ihre Sichtweisen und Anweisungen mitteilen. Sie erkennen die Belange, Themen und Bedürfnisse der Kinder nicht, da die Verständigung durch ihre eigenen Intensionen, Bedeutungen und Ziele geprägt ist. Sie nutzen ihre Deutungsmacht. Erwachsene sprechen dann zu dem Kind und nicht mit ihm (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2013, 68 f.). Das steht im Widerspruch zu einer, das Kind als gleichwertigen Partner, betrachtenden Perspektive (vgl. 4.2.).

Erst im gemeinsamen Dialog mit dem Kind kann diese gelingen. Ob ein Dialog entsteht, hängt von den pädagogischen Fachkräften ab, denn sie müssen dafür in Vorleistung gehen „... und Prozesse wechselseitiger emotionaler, kognitiver und sozialer Anerkennung gestalten“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 210). Dabei wählen Kinder andere Ausdrucksformen des Austausches als Erwachsene. Kindliche Verständigung ist nicht verbal festgelegt. Fachkräfte müssen verschiedene Ausdrucksformen von Kindern wahrnehmen, deuten und darauf reagieren. Malaguzzi, der Begründer der Reggiopädagogik, bezeichnete diese vielfältigen Ausdrucksformen als „Die hundert Sprachen des Kindes“ (vgl. ebd., 250 f.).

Wenn sich Erwachsene auf diese kindliche Form einlassen können, befähigen sie Kinder, sich frei zu äußern und können ebenfalls von den Kindern partizipieren. Sie müssen weniger regeln und besser wissen (vgl. Klein/Voigt 2000, 91).

Bei diesem Dialog geht es nicht um die Unterordnung der Interessen der pädagogischen Fachkräfte unter die, der Kinder. Die kindlichen Bedürfnisse ernst zu nehmen, darf nicht mit einer Pädagogik des Erfüllens von Wünschen verwechselt werden (vgl. Doye/Lipp-Peetz 1998, 44). Erwachsene stellen ihre Interessen, genauso zur Diskussion und finden in gemeinsamen Aushandlungsprozessen mit den Kindern zu Entscheidungen. Das bedeutet auch, dass pädagogische Fachkräfte Kinder zum Zweifeln an erwachsenen Positionen anregen. Gelingende Dialoge benötigen Zeit. Jedem Kind diese Zeit zu gewähren ist im Kita-Alltag nicht immer einfach. Entscheidend ist jedoch nicht die Quantität, sondern die Qualität dieser Zeit. Das beinhaltet aktives und aufmerksames Zuhören, Blickkontakt aufzunehmen und Kinder ausreden zu lassen. Dazu gehört auch die Ehrlichkeit, dem Kind zu signalisieren, wenn im Moment keine Zeit ist, sich auf ein Gespräch mit ihm einzulassen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 212 f., 253).

Eine dialogische Haltung einzunehmen heißt gleichzeitig auch, eine fragende Haltung zu besitzen, um sich leichter in Kinder und ihre Gedanken einzufühlen. Dabei stellt es eine weitere Herausforderung für Pädagoginnen dar, Fragen so zu stellen, dass sie nicht bedrängen, bloßstellen, manipulieren oder verwirren. Fragen, die wirkliches Interesse am kindlichen Erleben ausdrücken und einen Dialog einleiten, sind meist offen gehalten, klar und deutlich formuliert (vgl. ebd., 262). Dialoge finden alltäglich auch zwischen Kindern statt. Wenn es bei Partizipation auch um Entscheidungen für die Gemeinschaft bzw. Gruppe geht, fällt Fachkräften manchmal die Aufgabe zu, Kindergespräche zu moderieren. Dies im Sinne der Betroffenen zu tun, die letztendlich selbst gemeinsam zur Entscheidung finden sollen, ist nicht einfach (vgl. ebd., 288).

Zusammenfassend äußert sich eine dialogische Grundhaltung von pädagogischen Fachkräften darin, dass sie:

- Äußerungen (verbal, nonverbal) von Kindern unterstützen und ihnen wenn nötig zur Sprache verhelfen, diesen Interesse und Bedeutung beimessen,
- sich selbst auch als Lernende begreifen, Fragen stellen, anstatt mit Wissen zu belehren,
- versuchen, sich empathisch in die Perspektive der Kinder hineinzuversetzen und somit die Welt aus zwei Richtungen gleichzeitig betrachten,
- aktiv zuhören, d.h. versuchen verbale und nonverbale Äußerungen zu verstehen (z.B. durch paraphrasieren) und ernst zu nehmen,
- Gespräche ergebnisoffen führen,
- persönliche Gefühle einbeziehen ohne Kinder zu überfordern,
- geduldig eigenes Wissen und Bewertungen zurückhalten, denn jeder hat berechnigte, begründete, subjektive Sichtweisen auf Dinge,
- wenn ihr Vorwissen und ihre Meinung gefragt sind, Kinder am Denkprozess teilhaben lassen und beides, ohne „Besserwisserei“ weitergeben, dabei Ungewissheiten selbstbewusst zugeben (vgl. Klein/Voigt 2000, 102 f., Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 211).

Eine Partizipationskultur in Kindertagesstätten kann nur im Dialog mit Kindern entstehen. Auch bei der Gestaltung von kindzentrierten Aneignungsprozessen spielt dieser eine wichtige Rolle.

4.4 Gestaltung von Selbstbildung als Partizipationsprozess

Mit dem beschriebenen subjektorientierten Bildungsverständnis (vgl. 3.3.) verändern sich die Rollen von pädagogischen Fachkräften. Denn „... sie werden von vermeintlichen Bildungsproduzenten zu Bildungsanregern und -begleitern“ (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2006, o.S.). Ihre Aufgabe dabei ist, sich mit eigenen Bildungszielen zurückzuhalten, Themen der Kinder zu erkennen und sie an ihren persönlichen Bildungsprozessen zu beteiligen. Dafür müssen Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden, die Kinder stärken, individuelle Zugänge zu eigenen Themen zu finden. Als Unterstützer helfen Fachkräfte bei Problemen und schützen vor Gefahren (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 118).

Kinder sollten sich als Bestimmer ihrer Bildungsthemen und –umgebung erleben, als Einzelner oder als Gruppe. Pädagoginnen assistieren dabei ohne zu belehren und zu bevormunden (vgl. ebd., 111). Die Möglichkeiten zur Bildungsbegleitung bei Selbstbildungsprozessen von Kindern fasst Laewen treffend zusammen. Er sieht sie hauptsächlich in zwei Bereichen:

„1. Die Gestaltung der Umwelt des Kindes. Dazu gehört:

- die Architektur der Kindertagesstätte und die Anlage des Freigeländes, im engeren Sinne die Raumgestaltung und die materielle Ausstattung der Einrichtung;
- die Gestaltung von Zeitstrukturen und Situationen.

2. Die Gestaltung der Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind. Dazu gehört:

- die Zumutung von Themen durch die Erwachsenen;
- die Beantwortung der Themen durch die Erwachsenen;
- die Wahl des Dialogs als Form der Interaktion“ (Laewen 2002, 73).

Grundlage zur Anregung und Förderung von Bildungsprozessen ist eine an Bildungsthemen und Stärken orientierte Beobachtung und Dokumentation. Das gehört in den meisten Kindertageseinrichtungen zum Selbstverständnis. Um jedoch einer voreiligen Interpretation oder einer didaktischen Aufarbeitung der beobachteten Themen nach Kriterien der pädagogischen Fachkräfte vorzubeugen, müssen sie sich mit den Kindern im Dialog darüber austauschen. Erst die Reaktion dieser gibt Klarheit über das richtige Erkennen der Themen. Kindern Chancen zu geben, ihre eigene Entwicklung, bewusst zu erleben, ist eine weitere Aufgabe von Beobachtung und Dokumentation. Gelegenheit dazu bietet die Arbeit mit dem Portfolio, die eine aktive Beteiligung der Kinder an der Dokumentation vorsieht. So erfordern Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen auch eine partizipative Haltung der Fachkräfte (vgl. Regner/Schubert-Suffrian 2013, 89 ff., Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 113).

Kindertagesstätten sind Gemeinschaften, so muss Selbstbestimmung von Bildungsthemen auch im Kontext dieser geschehen.

Ihre Verwirklichung muss mit anderen Kindern abgestimmt werden (vgl. ebd. 2011, 110). Diese Aushandlungen geschehen häufig im Alltag durch die Kinder selbst, denn sie erkennen ihre Themen leichter als Erwachsene und bearbeiten sie durch Ko-Konstruktion (vgl. Laewen 2010, 63). Die selbstbestimmteste Form von Aneignungsprozessen ist für Kinder das Spiel. In der Interaktion mit anderen Kindern erhalten sie ihre Bilder von Verantwortung, Solidarität, Gerechtigkeit, Freundschaft und Partizipation. Deshalb ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte dem Spiel Priorität einräumen, indem sie es beobachten, ihm ausreichend Zeit beimessen, nach Aufforderung mitspielen, ohne das Spiel zu dominieren, mit den Kindern darüber kommunizieren und eine spielfördernde Atmosphäre z.B. durch Raum-, Material-, Gruppengestaltung schaffen (vgl. Schenker 2009, o.S.).

Verstehen sich pädagogische Fachkräfte als Bildungsassistenten und versuchen Kinder bei den genannten Punkten zu beteiligen, erfahren sich diese als kompetent in ihrer alltäglichen Lebenswelt.

5 Gestaltung von Partizipationsprozessen im Evangelischen Naturkindergarten „Wurzelbude“ Rathendorf durch die pädagogischen Fachkräfte

In den folgenden Kapiteln soll der Frage nach der Gestaltung von Partizipationsprozessen mit Kindern durch die pädagogischen Fachkräfte und damit verbundener Veränderungen im Evangelischen Naturkindergarten „Wurzelbude“ nachgegangen werden.

Der evangelische Naturkindergarten „Wurzelbude“ ist eine integrative Kindertageseinrichtung im ländlichen Raum. Träger ist die evangelisch-lutherische Kirchengemeinde Rathendorf. Sie gliedert sich in einen Krippen-, Kindergarten- und Hortebereich. Derzeit besuchen 70 Kinder die Einrichtung. Sie werden von acht pädagogischen Mitarbeiterinnen betreut.

Das erste Unterkapitel beschreibt den Anlass, der für die Beschäftigung mit Partizipation in der Einrichtung ausschlaggebend war.

5.1 Ausgangspunkt für die Gestaltung von Partizipationsprozessen

Die Motivation der Fachkräfte und ihrer Leitung zu Veränderungen der pädagogischen Arbeit, in Verbindung mit neuen Anforderungen an Professionalität und Qualität, führte zur Auseinandersetzung des Teams mit der bisherigen pädagogischen Praxis in der Einrichtung. Ein Überdenken der Umsetzung des sächsischen Bildungsplanes erforderte ebenfalls einen erneuten Teamdiskurs. Gemeinsam wurde festgestellt, dass die bisherige pädagogische Ausrichtung nicht in ausreichendem Maß, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder in den Blick nahm. Zu häufig bestimmten die Fähigkeiten, Neigungen, Interessen der Erzieherinnen, der Erwartungsdruck von Kollegen, Leitung, Eltern, Träger an deren Arbeit und strukturelle Gegebenheiten den pädagogischen Alltag. Das zeigte sich beispielsweise in der alleinigen Festsetzung von Angeboten und Projektthemen durch die Fachkräfte. Der Alltag wurde für die Kinder gestaltet, jedoch nicht mit ihnen. Die Vorbereitung und Ausgestaltung von Festen durch die Mitarbeiter nahm viel Zeit in Anspruch und bezog die Kinder und ihre Anliegen nur unzureichend mit ein. Es blieb wenig Raum für das freie Spiel. Weiterhin boten sich kaum Gelegenheiten zum intensiven Austausch mit den Kindern, für Beobachtung und Dokumentation. Die Gestaltung der Gruppenräume war zu unübersichtlich, das Materialangebot zu reichlich und in jeder Gruppe ähnlich. Die Kinder hatten wenig Platz zum Spielen und für Bewegungsaktivitäten. Der Aufenthalt im Freien kam zu kurz. Es entstanden häufig Konflikte zwischen den Kindern untereinander und zwischen Kindern und Erwachsenen. Letztere griffen oft in das Spiel ein und reglementierten es.

Es entstand eine Diskrepanz zwischen professionellem Anspruch und pädagogischer Wirklichkeit, die bei den Fachkräften zu einer gewissen Unzufriedenheit führte. Dieses Gefühl wurde in den letzten Teamsitzungen zum gemeinsamen Thema gemacht und zog ein Überdenken der Erziehungsziele und der Beziehungsgestaltung zu den Kindern nach sich. Eine Öffnung der Strukturen, die Raumgestaltung des Kindergartenbereiches (leider noch ohne Mitsprache der Kinder) und die Umnutzung von Räumlichkeiten für Spiel und Bewegung folgten. Die pädagogischen Fachkräfte stellten im Zuge der Praxisreflexion und der zunehmenden Hinwendung zu offenen Prozessen fest, dass diese nur im Kontext von mehr Beteiligung der Kinder an allen, sie betreffenden Anliegen, Sinn macht.

Denn eine offene Haltung baut auf dem Verständnis des Kindes als gleichwertigen Partner und aktiven Gestalter seiner Umwelt auf. Sie beruht auf dem Vertrauen in seine Entwicklungspotenziale und dem Eingebunden sein in die soziale Gemeinschaft. Somit besteht die Herausforderung der pädagogischen Fachkräfte darin „... das Streben der Kinder nach Unabhängigkeit und Eigenverantwortung zu unterstützen, ihnen alle denkbaren Chancen einzuräumen, sich in der Gemeinschaft wohl zu fühlen, sich nützlich zu machen und wirksam zu sein“ (Lill 2010, o.S.). Selbstwirksamkeit verlangt nach Beteiligung. Öffnungsprozesse zielen aber auch auf die Emanzipation und somit Partizipation von Erwachsenen. Denn offene Arbeit erfordert Mut, zu durchlässigen und neuen Denkweisen mit ungewissem Ausgang (vgl. Lill 2015, o.S.). In diesem Umdenkprozess befindet sich das Team der Kindertagesstätte gerade.

Ob sich Beteiligungsaspekte schon in der Konzeption der Einrichtung widerfinden, ist Thema des nächsten Abschnittes.

5.2 Betrachtung der Konzeption unter dem Aspekt der Partizipation von Kindern durch pädagogische Fachkräfte

Da Träger der Einrichtung die Kirchgemeinde ist, orientiert sie sich in ihrem Leitbild besonders an christlichen Werten. Die pädagogische Arbeit richtet sich nach dem Sächsischen Bildungsplan. Als Naturkindergarten wird dem Erleben der Natur durch häufigen Aufenthalt im Freien große Bedeutung beigemessen. Damit soll der Grundstein für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt gelegt werden.

Neben dem religiösen – naturnahen Ansatz sind weitere pädagogische Anliegen in der Konzeption, die Förderung von ganzheitlichen Kompetenzen, die für die gegenwärtige und zukünftige Lebensbewältigung der Kinder, notwendig sind. Die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und des Sozialverhaltens ist ein weiterer konzeptioneller Aspekt. Es wird nicht ausgeführt, wie das geschehen soll und welche Rolle die pädagogischen Fachkräfte dabei spielen. Im Leitbild wird das Kind als aktiver und selbstständiger Lerner betrachtet (vgl. Konzeption 2009, 4).

Das Kapitel „Fit für die Schule“ beschreibt Fachkräfte als Begleiter, welche für die richtigen Bedingungen zur Selbstbildung verantwortlich sind (vgl. Konzeption 2009, 11). Die später im Text formulierte Absicht, umweltgerechtes und soziales Verhalten einüben zu wollen, steht jedoch im Widerspruch zum beteiligungsorientierten Bildungsverständnis. Diese Intension geht davon aus, dass Situationen künstlich geschaffen werden könnten, in denen erwünschtes Verhalten durch Erwachsene vermittelt wird (vgl. ebd., 10). Der Punkt der Konzeption zu Werten und Umgangsformen betrachtet zwar die Vorbildwirkung der Erwachsenen, lässt jedoch außer Acht, dass Kinder vor allem in Aushandlungsprozessen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen Werte, wie Respekt, Verantwortung und Achtung erfahren (vgl. ebd.).

Beteiligungsaspekte werden in der Konzeption im Zusammenleben von Kindern mit und ohne Behinderungen und in der Hortarbeit erwähnt. Die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder am Kita-Alltag soll, durch für alle zugängliche, vorbereitete Lern- und Spielangebote gewährleistet werden. Auch hier wird der Erwachsene als Anleiter, der Angebote für alle Kinder unterbreitet, verstanden (vgl. Konzeption 2009, 10). In der Hortarbeit können Kinder bei Entscheidungen über die täglichen Aktivitäten und der Gestaltung des Ferienplanes mitbestimmen (vgl. ebd., 11).

Es gibt Ansatzpunkte in der Konzeption, von denen aus Partizipation von Kindern gedacht und dann gestaltet werden könnte. Dem selbst initiierten, gemeinsamen Spiel der Kinder wird Beachtung im Hinblick auf Möglichkeiten, eigene Entscheidungen zu fällen, beigemessen. Um Bedürfnisse, Interessen und Stärken der Kinder zu erkennen, Selbstbildungsprozesse anzuregen und Räume, Material, Bildungsangebote darauf abzustimmen wird die Beobachtung, Dokumentation und die Kommunikation im Team und mit den Eltern durch die Fachkräfte als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Tätigkeit erachtet. Umfassende Projekte und Angebote sollen wahrnehmungs- und lebensbezogen von den Interessen der Kinder ausgehen (vgl. Konzeption 2009, 6).

Wichtige Beteiligungsthemen, wie die Selbstbildungsprozesse von Kindern, die Art und Weise der Kommunikation mit den Kindern, die Raum- und Materialgestaltung, Tagesabläufe und -situationen (z.B. Essen, Schlafen), Projekte und das vielfältige Zusammenleben in der Gemeinschaft der Einrichtung werden unter dem Aspekt der Partizipation von Kindern nicht bzw. unzureichend und in sich widersprüchlich thematisiert. Unklar bleibt, wie Intensionen der pädagogischen Arbeit erreicht werden können und welche Rolle die Fachkräfte bei der Umsetzung pädagogischer Ziele und der Gestaltung der Beziehung zu Kindern spielen. Die Spezifik der Beteiligung im Krippen-, Kindergarten- und Hortbereich bedarf einer stärkeren Hervorhebung. Partizipation von Kindern wird als Querschnittsaufgabe in der Konzeption nicht benannt. Insgesamt ist das Profil der pädagogischen Arbeit zu unpräzise und knapp formuliert.

Nach meiner Einschätzung bedarf die Konzeption einer neuen Diskussion und Überarbeitung im Team. Um Partizipation von Kindern in der Einrichtung verbindlich und glaubhaft zu gestalten, ist es unerlässlich, diesen Aspekt mit aufzunehmen. Das Ansinnen zieht die konzeptionelle Konkretisierung vom subjektorientierten Bild des Kindes, von der Art und Weise der Gestaltung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, von der Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit und der Rolle der Fachkräfte, nach sich. Der Austausch im Team über grundsätzliche pädagogische Fragen, Einstellungen, Ziele und die gemeinsame Reflexion der täglichen Arbeit ist Herausforderung, bedeutet aber zugleich einen wichtigen Schritt in Richtung Gestaltung von Partizipationsprozessen mit Kindern. Er kann zu Veränderungen der gängigen Erziehungspraxis führen und zur Professionalisierung beitragen (vgl. Textor 1996, o.S.). Dieser Vorgang sollte ebenfalls partizipativ geschehen.

In wieweit die Partizipation von Kindern schon in der alltäglichen Praxis des Kindergartens „Wurzelbude“ eine Rolle spielt, soll im Folgenden analysiert werden.

5.3 Situationsanalyse unter dem Aspekt der Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei Partizipationsprozessen

Wie im Kapitel 5.1 schon dargestellt, befindet sich das Team des evangelischen Naturkindergartens "Wurzelbude" derzeit in einem Umdenk- und Erneuerungsprozess. Um diesen sinnvoll zu gestalten, soll geschaut werden, woran die Partizipation von Kindern derzeit anknüpfen kann und was eher hinderlich dafür ist.

Eine gute Voraussetzung für die Gestaltung von Beteiligungsprozessen ist die freiwillige Bereitschaft und Offenheit aller Teammitglieder und der Leitung zur Auseinandersetzung mit der Thematik Partizipation von Kindern. Auch der Träger hat grundsätzliche Unterstützung signalisiert. Die gleichzeitige Hinwendung zu einer offeneren Arbeitsweise ist dafür ebenso förderlich.

Im Zuge dieser Entwicklung wurde auch die Tauglichkeit der derzeitigen Beobachtungsinstrumente überprüft. Das Team stellte fest, dass hauptsächlich Kompetenzen und Entwicklungsrisiken der Kinder, zur Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen mit Eltern, beobachtet wurden. Um jedoch Themen und Aktivitäten der Kinder besser zu erkennen, sind diese Verfahren nicht geeignet. Gemeinsam hat sich das Team für den narrativen, ressourcenorientierten und auf Lernprozesse des Kindes ausgerichteten Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten entschieden. In einer Teamweiterbildung Anfang des Jahres 2016 soll dieser eingeführt und in der Praxis erprobt werden. Da mit diesem Verfahren die Aktivitätsmuster und Selbstbildungsprozesse von Kindern in Beziehung zu ihrer Umwelt beobachtet werden und pädagogische Fachkräfte dem Kind, mit dem Erkennen von Lerndispositionen, neue Teilhabemöglichkeiten eröffnen können, stellt dies eine weitere Herausforderung, aber zugleich einen Schritt in Richtung der Partizipation von Kindern dar.

In verschiedenen Bereichen des Kita-Alltags wird die Mitbestimmung von Kindern schon praktiziert. So zum Beispiel beim Mittagessen. Die Kinder können selbst entscheiden, wie viel und wovon sie sich nehmen. Manchen Kolleginnen fällt es jedoch schwer, in jedem Fall zu tolerieren, wenn Kinder einzelne Zutaten nicht mögen und häufig ablehnen.

Hier könnte auch noch einmal der Speiseplan mit Küche, Kindern und pädagogischen Fachkräften überdacht und verändert werden. In der Zeit des freien Spiels dürfen die Kinder selbst entscheiden wo, was und mit wem sie spielen. Das gilt jedoch nur für die Innenräume. Wollen Kinder gleichzeitig draußen spielen ist dies bisher nur Vorschulkindern möglich.

Das Freispiel ist noch zu begrenzt durch verschiedene Tagesroutinen. So erfolgt z.B. die Reinigung der Räume ausgerechnet in der Hauptbetriebszeit am Vormittag. Das bedeutet, dass Spielzeiten mit Reinigungszeiten abgestimmt werden müssen. Beim Mittagsschlaf können die Kinder ihren Schlafplatz selbst wählen, jedoch nicht, ob sie schlafen müssen. Entscheidungen über Projektthemen werden in der Einrichtung größtenteils durch Erwachsene entschieden. Formulieren Kinder ihre Anliegen konkret, finden sie manchmal Eingang in gemeinsame Entscheidungen. Das gelingt meist nur Vorschul- und Hortkindern. Hier ist es Aufgabe der Fachkräfte, durch Beobachtung, dialogische Kommunikation und Empathie Themen, auch jüngerer Kinder zu erkennen und aufzunehmen.

Die Schwierigkeiten für Pädagoginnen liegen darin, eigene Ideen zurückzuhalten, die Kinder weitestgehend autonom handeln zu lassen (Ambiguitätstoleranz) und die Interessen des Einzelnen mit denen der Gemeinschaft so zu verbinden, dass Kompromisse möglich sind. Genau dieses Potenzial hat der Ansatz zur Partizipation – Selbstverantwortung und soziale Verantwortung zu entwickeln (vgl. Großmann, 188). Der gute Vorsatz der Erzieherinnen, Kinder mitentscheiden zu lassen, scheitert manchmal daran, dass Kinder zu dieser Thematik gar keine Alternativen kennen. Oder die Fachkraft suggeriert den Kindern ihre eigene Sicht, da sie schon einen Plan im Kopf hat. Sie fragt z.B. „Ihr wollt doch heute mit mir Kuchen backen? Das hat euch beim letzten Mal doch großen Spaß gemacht.“ Sie nutzt ihre Deutungsmacht und erweckt nur den Anschein von Partizipation.

Eher hinderlich für partizipative Prozesse ist meiner Auffassung nach die Vielzahl der zusätzlichen Ereignisse, Verpflichtungen und Veranstaltungen. Darunter verstehe ich Auftritte auf dem Weihnachtsmarkt, zu Firmenveranstaltungen, jährliche Oma-Opa-Tage, Muttertagsfeiern, Dorf- und Stadtfeste usw., zu denen die Kinder meist ein Programm einüben.

Oft bleibt im Alltag dann wenig Zeit für freies Spiel, bei dem die Kinder ihren Bedürfnissen und Interessen nachgehen. Grundsätzlich ist nichts gegen die Einbindung in Kirchgemeinde, Gemeinwesen, Begegnungen mit anderen Menschen außerhalb der Kita und das Feiern von Festen einzuwenden. Ganz im Gegenteil bieten diese Begegnungen viele Chancen für soziokulturelle Erfahrungen. Doch kommt es darauf an, wie diese, gemeinsam mit Kindern gestaltet werden. Das heißt, auch Kinder müssen dazu gehört werden und partizipieren können.

Der Evangelische Naturkindergarten „Wurzelbude“ ist hierarchisch (Träger-Leitung-Mitarbeiter) strukturiert. Nach meiner Einschätzung ist das Einrichtungsklima von Wertschätzung, Fehlerfreundlichkeit und Transparenz geprägt. Größtenteils ist eine konstruktive, offene Streit- und Kritikkultur möglich, da die Leitung viele Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnet und auch Risikobereitschaft hinsichtlich neuer Denkrichtungen besitzt. Sie pflegt einen demokratischen Führungsstil. Das hat sich besonders beim Diskurs über die Gestaltung offener Arbeit, bei dem verschiedene Positionen aufeinander trafen, gezeigt. Im gemeinsamen Konsens, unter Einbezug der Eltern und des Trägers, wurde eine andere Arbeitsweise, die eher die Themen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder ins Auge fasst, beschlossen. Natürlich hat sich das Team damit erst auf einen Weg begeben. In der täglichen Arbeit entstehen neue Fragen und Konflikte. Diese müssen wiederum in konstruktiven Streitgesprächen geklärt bzw. Ungleichheiten auch ausgehalten werden. Grundsätzlich stehen Team- und Einrichtungskultur der Gestaltung von Partizipationsprozessen mit Kindern nicht entgegen.

Die Transparenz der Entscheidungen des Trägers des Evangelischen Naturkindergartens „Wurzelbude“ ist nicht immer gegeben. Das hat sicher unterschiedliche Ursachen. Einerseits besitzt er bestimmte Entscheidungsvollmachten z.B. über Personalangelegenheiten, Haushalt, bauliche Veränderungen und Leitsätze der Konzeption. Doch in demokratischen Bezügen haben die betroffenen pädagogischen Fachkräfte ein Anrecht auf die Begründung von Entscheidungen und sollten gewisse Mitbestimmungsrechte, bei für sie bzw. die Einrichtung relevanten Belangen, erhalten. So erschwert die Pflicht des Trägers zu einer wirtschaftlichen Haushaltsführung die Einsicht in pädagogisch-konzeptionelle und personelle Notwendigkeiten der Kita (vgl. Doye/Lipp-Peetz 1998, 44).

Andererseits fordern die pädagogischen Mitarbeiterinnen diese Transparenz nicht immer selbstbewusst ein. Ein weiterer Grund kann auch in Informationsdefiziten des Trägers über Grundzüge der pädagogischen Arbeit durch das Team bestehen. Dem Träger obliegt hinsichtlich der Gestaltung einer Partizipationskultur eine besondere Verantwortung.

Die derzeitige Situation in der Kita zeigt, dass es sich bei der Partizipation von Kindern um Prozesse handelt, die von den Erwachsenen zwar gewollt sind, aber noch gemeinsam mit den Kindern ausgestaltet werden müssen. Dabei geht es um Entwicklungen, nicht um Perfektion. Sich auf diesen Weg zu begeben heißt, Schwierigkeiten in Angriff zu nehmen. Dabei kann das Team der Kindertagesstätte schon auf einigen guten Voraussetzungen aufbauen, um noch mehr Partizipation zu wagen.

5.4 Mehr Partizipation wagen – ein Teamentwicklungsprozess

Mit Kenntnis der Kita-Leitung, die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Kindertagesstätten als Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte in meiner Bachelorarbeit zu behandeln, bat sie mich, die nächsten Teamsitzungen zu diesem Thema vorzubereiten. Für die Umsetzung waren zunächst einige Vorüberlegungen notwendig.

Um gemeinsam diesen Weg zu gehen, kann es kein ausgearbeitetes Patentrezept aus Fachbüchern geben. Ebenso kann Partizipation nicht angeordnet, sondern muss vom Team getragen werden. Denn Mitbestimmung von Kindern beginnt in den Köpfen der Erwachsenen und ist für jede Einrichtung ein individueller Prozess. Der gute Wille zur Beteiligung von Kindern ist zu wenig. Wie bereits dargestellt benötigen Fachkräfte auch besondere didaktische und methodische Kompetenzen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 12). Neben der fachlich-theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema braucht das Team die Bereitschaft, sich auf Erfahrungen einzulassen, bevor alles detailliert geregelt und diskutiert ist. Nur durch Erfahrung kann sich ein gemeinsamer Lernprozess entwickeln. Das erfordert vom Team Mut zum Risiko, Fehlerbereitschaft, Ungewissheiten und Widersprüche auszuhalten und als Entwicklungschancen zu betrachten.

Es bedeutet aber auch, etwas ausprobieren zu können, ohne alle davon überzeugt zu haben und trotzdem zu kooperieren (vgl. Klein 2005, o.S.). Diese Art des Lernens ist der, der Kinder dabei sehr ähnlich und könnte zu ihrem besseren Verständnis beitragen. Voraussetzung dafür ist, dass andere Arbeitsweisen toleriert und Erfahrungen Einzelner den Anderen zugänglich gemacht werden. Dabei muss das Team entscheiden, wie weit es diese Unterschiede legitimiert (vgl.ebd.).

Alle diese Lernprozesse und Erfahrungen bedürfen einer gemeinsamen Reflexion, um sich Wege offen zu halten, nicht in ausweglose Situationen zu geraten und neue Richtungen einzuschlagen. Mehr Mitbestimmung von Kindern kann zu sehr nachhaltigen Teamentwicklungsprozessen führen, besitzt aber auch das Potenzial zu Brüchen (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 12). In letzter Konsequenz hängt es von der Haltung der einzelnen Fachkraft, ihrem Willen zur Machtabgabe und ihrer Beziehungsgestaltung zu Kindern und Kollegen ab, ob sie sich auf diesen Teamlernprozess und somit auf mehr Beteiligung von Kindern einlassen kann.

Im Bewusstsein dieser Zusammenhänge habe ich bereits eine Teamsitzung vorbereitet und durchgeführt. Anregungen dafür entnahm ich bei Heidrun Großmann und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Im Folgenden soll das Konzept und die Reflexion der ersten Teamsitzung ausgeführt werden. Daran schließt sich ein Ausblick auf die weitere Vorgehensweise an.

5.4.1 Erste Teamsitzung

Diese erste Sitzung hatte die Aufgabe, die Erzieherinnen für das Thema und die Inhalte zu sensibilisieren. Weiterhin sollte der Einstieg in eine Diskussion über die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis im Naturkindergarten "Wurzelbude" führen. Die Dauer der Beratung sollte zwei Stunden betragen. Um das Anliegen der ersten Sitzung nicht aus den Augen zu verlieren formulierte ich für mich drei Leitfragen:

- Was ist unter Partizipation von Kindern zu verstehen und warum ist sie wichtig?

- Welche Positionen werden von den Teilnehmerinnen zum Thema Partizipation vertreten?
- Wo stehen wir als Einrichtung bei der Partizipation von Kindern? (vgl. Großmann 2003, 186)

Ablaufplanung der Teamsitzung

- kurzes Vorstellen des Vorgehens
- Präsentation der wichtigsten Inhalte des Themas (20 min.)
- Meinungsspiegel (siehe Anlage), (60 min.),

ist eine Methode, um das Meinungsspektrum im Team aufzudecken und miteinander in Diskussion zu kommen. Es sind elf unterschiedlich ausgerichtete Aussagen zur Mitbestimmung von Kindern formuliert, die auf einer Flipchart für alle gut lesbar dargestellt wurden. Neben jeder Äußerung befinden sich drei Spalten, eine für Zustimmung, die zweite für teilweise Zustimmung/Ablehnung, die dritte für Ablehnung. Jede pädagogische Fachkraft drückt ihre Position durch einen Klebepunkt in der jeweiligen Spalte aus. Durch die vorgegebenen Aussagen und die Anonymität der Stellungnahme ist diese Methode geeignet, kontroverse Standpunkte und Vorbehalte ins Gespräch zu bringen. Es entsteht ein Meinungsspiegel, der differierende Anschauungen sichtbar macht, anhand dieser dann in die Diskussion eingestiegen werden kann (vgl. Großmann 2003, 189, DKJS 2010, 57). Die letzte der elf Aussagen bietet den Teilnehmerinnen die Möglichkeit, persönliche, biographische Erfahrungen zum Thema Beteiligung zu reflektieren und freiwillig zur Sprache bringen.

- Einladung zu einer fiktiven „Zeitreise“ (40 min.)

Anknüpfend an diese biographischen Reflexionen wurden die Teammitglieder zu einer fiktiven „Zeitreise“ eingeladen, um sie zu einer genaueren Betrachtung der derzeitigen Situation hinsichtlich der Partizipation von Kindern anzuregen. Das geschah mit folgenden Fragen:

- Was würden die Kinder aus dieser Kindertagesstätte später bei einer solchen Runde erzählen (vgl. Großmann 2003, 190)?
- Wo findet in unserer Einrichtung die Partizipation von Kindern schon statt?
- In welchen Bereichen sollten die Kinder noch mehr mitbestimmen dürfen?

Die Antworten auf die beiden letzten Fragen wurden schriftlich auf dem Flipshart festgehalten.

5.4.2 Durchführung und Reflexion der ersten Teamsitzung

Durchführung

Da das Bestreben seitens des Teams und der Leitung besteht, sich mit der Gestaltung von Partizipationsprozessen auseinanderzusetzen, war das entgegengebrachte Interesse hoch. Es nahmen alle sieben Erzieherinnen, darunter die Leiterin teil. Eine Kollegin führte Protokoll. Nach der kurzen Ablaufschilderung folgte die Präsentation der Grundinhalte des Themas. Die nähere Erläuterung der Rolle der pädagogischen Fachkräfte wurde bewusst in der Präsentation ausgespart. Da, wie oben angeführt (vgl. Kap.5.4) die Veränderung der Einstellung zu Partizipation eher über Erfahrungslernen, Teamentwicklung und Reflexion angeregt wird. Zur Präsentation gab es keine weiteren Fragen. Eine Kollegin äußerte: „Da haben wir noch viel zu tun.“

Nach der Erläuterung der Methode Meinungsspiegel brachten alle anwesenden Erzieherinnen ihre Standpunkte mit Hilfe der Klebepunkte zum Ausdruck. Schon während des Verteilens der Punkte gab es untereinander Diskussionen, weshalb wahrscheinlich drei Klebepunkte bei der Vergabe vergessen wurden. In der Auswertung bestand die größte Diskrepanz der Punkteverteilung bei den Aussagen 7, 8, 9, und 11. Aussage 11 wurde aufgrund der persönlichen biographischen Betroffenheit zurückgestellt. Bei den Meinungsunterschieden lehnten die Erzieherinnen die Aussagen nicht völlig ab, sondern nur teilweise (vgl. Anlage). Nach dem Kleben der Punkte begann sofort eine rege Debatte um die Äußerungen 8 und 9, die die Vereinbarkeit von Einzel- und Gruppeninteressen und den Spielraum für Verantwortung und Entscheidungsmacht der Pädagoginnen beinhalten. Dieser Meinungsaustausch wird in Grundzügen hier kurz wiedergegeben. Zuerst wurde der Vorschlag der Entscheidungsfindung nach dem Mehrheitsprinzip gebracht, um Kinder mit einzubeziehen. Dagegen stand der Einwand, dass dieses ungerecht sein kann und die Entscheidung dann oft bei aktiven, beteiligungsstarken Kindern liegt. Dem könne vielleicht durch bessere Information aller Kinder entgegen gewirkt werden. Eine Kollegin äußerte: „Es gibt Dinge im Leben, die man machen muss, wo man nicht darüber diskutiert, das ist auch eine Form des Lernens!“

Daran schloss sich die Frage anderer an, welche Dinge das denn wären und wer diese festlegt. Hierüber gab es differente Ansichten. Die Kollegin erwiderte, dass sie früher von ihren Eltern auch nicht zu allen Dingen gefragt wurde.

So entwickelte sich die Diskussion von allein zu einer Reflexion biographischer Erfahrungen mit Partizipation. Einzelne Erzieherinnen schilderten vor allem Erfahrungen mit Fremdbestimmung beim Essen, Basteln und dem Mittagsschlaf in ihrer Kindergartenzeit.

Ergebnis der vorgeschlagenen fiktiven „Zeitreise“ war eine Tabelle, die, nach Auffassung des Teams, in einer Spalte schon gute Möglichkeiten der Mitbestimmung von Kindern in der Einrichtung aufzählt, in der anderen, die Punkte, bei denen mehr Mitbestimmung der Kinder nötig wäre. Dabei kamen unterschiedliche Sichtweisen zu Tage. Letztendlich kristallisierten sich als erste Themen für mehr Mitbestimmung der Kinder die Tagesgestaltung, die Wahl des Spielortes (drinnen/draußen), Themen und Durchführung von Projekten und Festen heraus. Dabei soll die Beobachtung einen größeren Raum im Tagesablauf einnehmen und damit das Freispiel der Kinder, um ihre Themen besser zu erkennen. Abschließend stellte eine Erzieherin fest, dass auch personelle und materielle Voraussetzungen stimmen müssen um Partizipation auszugestalten. Der vorgegebene Zeitrahmen für die Teamberatung wurde ungefähr eingehalten.

Reflexion

Das, anhand der drei Leitfragen, angestrebte Ziel der ersten Teamsitzung konnte größtenteils umgesetzt werden. Die Präsentation des Grundwissens war weitestgehend verständlich, wie durch Rückmeldungen versichert wurde. Die Methode Meinungsspiegel regte eine lebhaft Diskussions an, die Kernfragen der Problematik der Gestaltung von Partizipationsprozessen durch die pädagogischen Fachkräfte und die damit verbundenen Herausforderungen, berührte. Fragen, die sich stellen waren z.B.: Wie viel Entscheidungsmacht und Verantwortung kann ich an Kinder abgeben und wann muss ich das überhaupt? Wie kann ich Kinder gerecht mitentscheiden lassen? Hier wurden auch Ängste über Kontrollverlust bei der Abgabe von Entscheidungsmacht geäußert, die ernst genommen werden müssen und weiterer Thematisierung bedürfen.

Dass die weitere gemeinsame Suche nach Antworten auf diese Fragen einen Entwicklungsprozess in Richtung mehr Partizipation von Kindern anstoßen kann, wurde schon ausführlich beschrieben. Gemeinsam reflektierte das Team den Istzustand der Einrichtung hinsichtlich der Umsetzung der Beteiligung von Kindern, die verschiedene Sichtweisen offenbarte. Dennoch einigte man sich auf erste Themen, bei denen mehr Beteiligung zukünftig eine größere Rolle spielen soll. Die Fachkräfte erkannten auch strukturelle Dimensionen, die beachtet werden müssen. Aufgrund dieser Ergebnisse vermute ich, dass mit dieser Teamsitzung ein Denkprozess zur Rolle der Fachkräfte bei der Umsetzung der Partizipation von Kindern im Evangelischen Naturkindergarten „Wurzelbude“ angeregt wurde.

5.4.3 Ausblick auf das weitere Vorgehen

Um die begonnene Entwicklung fortzusetzen sind weitere Teamdiskussionen nötig. Einige mögliche Optionen der weiteren Ausrichtung der nächsten Beratungen sollen nachfolgend aufgezeigt werden.

Am Anfang der nächsten Sitzung ist die gemeinsame Reflexion der vergangenen Teambesprechung sinnvoll, damit die Ergebnisse wieder erinnert werden. Für die Konkretisierung des Vorhabens ist das Priorisieren eines, der gemeinsam gefundenen Beteiligungsthemen notwendig. Ich erachte es für günstiger mit kleinen, überschaubaren Schritten voranzugehen, um Ziele leichter zu verwirklichen und positive, ansteckende Erfahrungen zu sammeln. Deshalb sollte der individuelle Ist-Stand der ausgewählten Thematik und dessen Veränderungsbedarf noch genauer analysiert und Ideen zur Umsetzung zusammengetragen werden. Auch auf Ängste und Bedenken muss eingegangen werden. Ergebnis des Diskurses über die Realisierung von Veränderungen, könnten gemeinsam erarbeitete Kriterien sein, die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder in diesem Bereich stärken. Das schriftliche Fixieren dieser Ziele trägt zur späteren Reflektion bei.

Da es grundsätzlich um die Beteiligung der Kinder geht, ist ihre Meinung ausschlaggebend. Daher sollte im Team beschlossen werden, zu welchen Fragen und mit welchen Methoden Kindermeinungen erhoben werden. Der Grundkonsens muss dabei lauten, dass nicht nur nach Kindermeinungen gefragt wird, sondern ihre Stimme bei Entscheidungen etwas zählt.

Weiterhin sollte überlegt werden, auf welche Art und Weise die Eltern in diese Prozesse einbezogen werden (vgl. Großmann 2003, 190 ff.). Ebenso ist es notwendig, die Konzeption hinsichtlich des Partizipationsaspektes gemeinsam zu überarbeiten (vgl. Kap. 5.2). Mit dem Träger sollten Gespräche über die Ausgestaltung der Beteiligungsprozesse geführt werden. Hier benötigt das Team mehr Selbstbewusstsein, die fachliche Notwendigkeit der Partizipation von Kindern zu begründen und gleichzeitig mehr eigene Mitbestimmungsrechte über konzeptionelle, finanzielle und personelle Entscheidungen, die Einrichtung betreffend, einzufordern. Deshalb müssen diese Zusammenhänge in einer der nächsten Sitzungen ebenfalls thematisiert werden, um das Team in dieser Hinsicht zu stärken.

Das sind Möglichkeiten einer Umsetzungsstrategie, die den sich jeweils ergebenden Entwicklungen und Fragestellungen angepasst werden muss. Entscheidend dabei ist, den Mut zu Veränderungen zu haben und sich auf den Weg zu mehr Partizipation von Kindern, gemeinsam mit Kindern, zu begeben, auch wenn nicht jedes Risiko einkalkulierbar ist.

6 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es zu ergründen, welche Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte bestehen, Partizipationsprozesse in Kindertagesstätten angemessen zu gestalten. Dabei mussten zuerst grundlegende Begriffe und theoretische Zusammenhänge von Beteiligung geklärt werden. Es wurde festgestellt, dass pädagogische Fachkräfte bei der Gestaltung von Partizipationsprozessen die Schlüsselrolle inne haben. Denn Kinder ernsthaft an Entscheidungen für ihr Leben oder das, der Gemeinschaft zu beteiligen, bedeutet für Erwachsene, Kinder als gleichwertige Partner zu betrachten und freiwillig einen Teil ihrer Macht abzugeben. Voraussetzung dafür, ist das Bild von einem kreativen selbsttätigen Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Da Kindertagesstätten erste Erfahrungen mit Gemeinschaften bieten, kommt es ebenfalls darauf an, wie pädagogische Fachkräfte eine demokratische, beteiligungsorientierte Alltagskultur gemeinsam mit Kindern gestalten. Das stellt hohe Anforderungen an Fachkräfte, aber auch an Leitung und Träger.

Eigene Grundhaltungen zu hinterfragen und neue Wege zu gehen ist nicht denkbar ohne Geduld, Offenheit, Konflikt- und Dialogbereitschaft, ebenso den Mut, Fehler zu machen. Das dabei Ängste aufkommen und die Macht der Gewohnheit Veränderungen erschwert, ist verständlich.

Eine partizipative Orientierung verändert die Rollen von pädagogischen Fachkräften. Sie sind mit hohen kommunikativen, analytischen und gestalterischen Ansprüchen an ihre Professionalität konfrontiert. Das setzt eine gewisse fachliche Souveränität voraus und die Fähigkeit, diese auch gegenüber anderen Zielgruppen wie z.B. Eltern, Lehrenden oder dem Träger zu vertreten (Hansen, Knauer, Sturzenhecker 2006, o. S.) Das ist in der Praxis nicht immer einfach und verlangt nach Geschlossenheit und Transparenz im Team.

Wie jedoch das Beispiel des Evangelischen Naturkindergartens "Wurzelbude" zeigt, können Neugier und Lust auf etwas Neues, das Interesse an der Lebenswelt der Kinder, aber auch die Unzufriedenheit mit der alltäglichen pädagogischen Praxis und strukturellen Gegebenheiten, ein Motor für Weiterentwicklung und Horizonterweiterung sein (vgl. Bruner /Winkelhofer/Zinser 2001, 19). Obwohl es in der Einrichtung noch Hürden zu überwinden gilt, wie beispielsweise die stärkere Ausrichtung des Tagesablaufes an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder oder die Überarbeitung der Konzeption, existieren schon einige gute Voraussetzungen für mehr Partizipation von Kindern, wie beispielsweise offenere Strukturen. Wichtig dabei ist, die neuen Wege, die sich auftun, gemeinsam zu beschreiten. Dieses wurde in einer ersten Teamsitzung versucht. Welche konkreten Veränderungen das für die Kinder, das Team und die gesamte Einrichtung nach sich zieht, muss sich erst noch zeigen.

Die Gestaltung von Partizipationsprozessen in Kindertagesstätten bedeutet nicht nur eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte, sondern kann auch einen Gewinn für sie bedeuten: „Die wachsende Selbstständigkeit der Kinder, die hohe Identifikation mit den gemeinsam gefassten Beschlüssen, die veränderte Streitkultur u.v.m. bringen Entlastung mit sich“ (Bruner /Winkelhofer/Zinser 2001, 20). Vielleicht fällt es vielen Pädagoginnen mit dieser Perspektive leichter, die Partizipation von Kindern nicht nur als lästige Zusatzaufgabe zu betrachten.

Anlage

Methode Meinungsspiegel – Aussagen zu Partizipation

Aussagen zu Partizipation	Zustimmung	teilweise Zustimmung/ Ablehnung	Ablehnung
1 Das gibt nur Chaos, wenn Kinder mitentscheiden dürfen.			6 Punkte
2 Die meisten Kinder schaffen es doch nicht einmal, kleine Interessenkonflikte vernünftig auszutragen, wie sollen sie da Gruppenentscheidungen aushandeln und mittragen?			6 Punkte
3 Es gibt für Kinder Bereiche, die sie ganz allein und eigenverantwortlich regeln können.	7 Punkte		
4 Wer Kinder ernst nimmt, muss ihnen Raum für eigene Wege lassen.	7 Punkte		
5 Manchmal wissen Kinder nicht, was gut für sie ist, da muss man für sie Entscheidungen treffen.	7 Punkte		
6 Kinder wissen sehr gut, was sie wollen und was nicht. Man muss ihnen die Chance geben, ihre Meinung zu äußern.	7 Punkte		
7 Kinder sollen vieles selbst entscheiden dürfen, auch wenn es für uns Erwachsene anstrengender ist.	<u>2 Punkte</u>	<u>4 Punkte</u>	
8 das eine Kind will das, das andere aber nicht... Jedes Kind hat ein anderes Verlangen. Doch so viele Wünsche lassen sich nicht unter einen Hut bringen – da muss ich als Erzieherin entscheiden.	<u>5 Punkte</u>	<u>2 Punkte</u>	
9 Man sollte Kinder nach ihrer Meinung fragen, aber am Ende muss die Pädagogin oder der Pädagoge die Entscheidung treffen, immerhin trägt sie oder er die Verantwortung.	<u>2 Punkte</u>	<u>5 Punkte</u>	
10 Ich denke, wenn man es Schritt für Schritt angeht, gibt es viele Möglichkeiten für Kinder, ihren Alltag mitzugestalten. Wir sollten sie ermutigen.	7 Punkte		
11 Ich erinnere mich noch gut an meine eigene Hilflosigkeit und Wut als Kind, wenn die Erwachsenen immer zu wissen glaubten, was das Beste für mich ist, und über mich hinweg entschieden haben.	<u>4 Punkte</u>	<u>2 Punkte</u>	<u>1 Punkt</u>

(vgl. Großmann 2003, 189)

Unterstreichungen = Meinungsunterschiede

Literatur- und Quellenverzeichnis

Arendt, Hannah (2014): Macht und Gewalt. 24. Aufl. München: Piper.

Bartosch, Christiane; Griep, Christiane; Bartosch, Ulrich; Knauer, Rainard (2014): Demokratie(bildung) in Kindertageseinrichtungen. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. (Heft 5), S.46-48.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hg) (2002): Elfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. (http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf, verfügbar 26.11.2015).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hg) (2003): Für ein kindergerechtes Deutschland! Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. (<http://www.kindergerechtes-deutschland.de/publikationen/qualitaetsstandards-zur-beteiligung/>, verfügbar am 3.9.2015).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hg) (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. (http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, verfügbar am 23.11.2015).

Büttner, Christian (2003): Ich würde ja, wenn man mich ließe...“. Institutionelle Hürden in professionellen Erziehungsverhältnissen. In: Textor, Martin (Hg.) Das Kita-Handbuch. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/840.html>, verfügbar am 20.12.2015).

Büttner, Christian; Meyer, Bernhard (2000): Editorial. In: Dies. (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München: Juventa, S. 7-9.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.(2012): Kinderreport 2012 – Zusammenfassung. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz.

(http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Kinderreport%20DKHW_2012.pdf, verfügbar 3.10.2015).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung [DKJS] (Hg.) (2010):Demokratie von Anfang an. Arbeitsmaterialien für die Kitapraxis.

(https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Demokratie_von_Anfang_an-Arbeitsmaterialien_fuer_die_Kitapraxis.pdf, verfügbar am 24.09.2015).

Dorschky, Lilo (2009): Bildungsziel: Demokratiekompetenz. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.):Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter.

(https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Methodenmappe_Demokratie_Anfang_Auflage_4.pdf, verfügbar am 24.9.2015).

Doye, Götz; Lipp-Peetz, Christine (1998): Wer ist denn hier Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag (Praxisreihe Situationsansatz).

Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Antje Kunstmann.

Evangelischer Naturkindergarten „Wurzelbude“ Rathendorf (Hg.) (2009): Pädagogische Konzeption.

Großmann, Heidrun (2003): „Was will der Blödmann hier?!“ - Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher Dietmar; Großmann, Heidrun (Hg.): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München : Ernst Reinhardt, S.184-223.

Hansen, Rüdiger (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita – Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND. Ausgabe 03.2013, S 67-69.(http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Interview_Partizipation%20U3.pdf, verfügbar am 2.1.2016).

Hansen, Rüdiger (2007): Beteiligung in Kindertageseinrichtungen. Zwischen partizipativer Pädagogik und politischer Beteiligung. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.. (http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_1_1.pdf, verfügbar am 26.11.2015).

Hansen, Rüdiger (2008): Kindern geRecht werden – Kinderrechte in der pädagogischen und politischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In Textor, Martin (Hg.) Das Kita-Handbuch. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1932.html>, verfügbar am 2.1.2016).

Hansen, Rüdiger; Knauer Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2006): Bildung und Partizipation. In KiTa spezial: Partizipation als Querschnittsaufgabe.(Heft 3). http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Bildung%20und%20Partizipation.pdf, verfügbar am 2.1.2015).

Hentig, Hartmut von (2000): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim, Basel: Beltz.

Himmelfmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik . (<http://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelfmann.pdf>, verfügbar am 12.11.2015).

Hobi, Barbara; Pomey, Marion (2013): Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der sozialen Arbeit. In: Geisen, Thomas; Kessl, Fabian; Olk Thomas; Schnurr, Stefan (Hg): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S.121-144.

Hungerlandt, Beatrice (2014): „Wieso – Weshalb – Warum?“ Kinder als Akteure in Theorie, Forschung und Praxis. Eröffnungsvortrag In: Dokumentation zur Fachtagung Aktiv – kompetent- eigensinnig: Das neue Bild vom Kind in der Kita-Praxis. (https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Forschung/KFB/Tagungen_2014/Tagungsdoku_Aktiv-kompetent-eigensinnig.pdf, verfügbar am 13.12.2015).

Kazemi-Weisari, Erika (2013): Geleitwort. In: Regner, Michael; Schubert-Suffrian, Franziska (Hg.): Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. 2., überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder, S.7-9.

Klein Lothar; Voigt, Herbert (2000): Erzieherinnen im Dialog mit Kindern. Wie Partizipation im Kindergarten aussehen kann. In: Büttner, Christian; Meyer, Bernhard (Hg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München: Juventa, S. 89-105.

Klein, Lothar (2000): Kinder als Ratgeber von Erwachsenen – Gleichwertigkeit als Partizipations- und Beziehungsaspekt. In TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.(Heft 8). S.28-30.(<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1344.html>, verfügbar am 1.1.2015).

Klein, Lothar (2005): Aus Erfahrungen lernt man erst, wenn man sie gemacht hat. Entwicklungsprozesse in Teams brauchen Erlaubnisse und Reflexion. In TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.(Heft 8). (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1390.html>, verfügbar 10.10.2015).

Klein, Lothar; Vogt, Herbert (2010): Sich auf offene Prozesse einlassen. Kinder partizipieren zu lassen, erfordert besondere Fähigkeiten. In TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.(Heft 8).(<http://www.balance-freinet-paedagogik.de/index.php/literatur?download=46:klein-lothar-vogt-herbert-sich-auf-offene-prozesse-einlassen-kinder-partizipieren-zu-lassen-erfordert-besondere-faehigkeiten-in-tps-8-2010>, verfügbar 10.10.2015).

Knauer, Raingard (2007): Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen. Baustein B 4.2. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.. (http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_4_2.pdf, verfügbar am 12.10.2015).

Knauer, Raingard (2013): Demokratie in Kindertageseinrichtungen – aber nicht nur für Kinder. In: E&W S-H Sonderheft soz-päd. Berufe. (Heft 12). S. 6-8. (http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Endversion-Artikel-Demokratie-2013_11_25.pdf, verfügbar am 10.10.2015).

Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger (2010): Zum Umgang mit der Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.(Heft 8).S.24-28.(http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Knauer_Hansen_Macht.pdf, verfügbar am 3.9.2015).

Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Geisen, Thomas; Kessel, Fabian; Olk, Thomas; Schnurr, Stefan (Hg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S.243- 265.

Krappmann, Lothar (2000): Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen - ein Forschungskonzept. Kuhn, Hans-Peter; Uhlenhorff, Harald; Krappmann, Lothar (Hg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 77-92.

Kupffer, Heinrich (1980): Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim: Beltz.

Laewen, Hans-Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S.16-102.

Laewen, Hans-Joachim (2010): In: Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.33-69.

Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Lill, Gerlinde (2010): Was sie schon immer über offene Arbeit wissen wollten. ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik. (<http://www.erzieherin.de/was-sie-schon-immer-ueber-offene-arbeit-wissen-wollten.html>), verfügbar am 27.12.2015).

Lill, Gerlinde (2015): Offene Arbeit – ein inklusives und partizipatives Konzept. ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik.

(<http://www.erzieherin.de/offene-arbeit-ein-inklusive-und-partizipatives-konzept.html>, verfügbar am 27.12. 2015).

Negt, Oskar (2010): Demokratie als Lebensform: Mein Achtundsechzig. In: Auspolitik und Zeitgeschichte.1968. (Heft 14 -15), S. 3-8.

Regner, Michael; Schubert-Suffrian, Franziska (2013): Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. 2., überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.

Rehmann, Yvonne (2010): Partizipation in Kindertageseinrichtungen: Zur Bedeutung von Verfassungen für den pädagogischen Alltag. Masterarbeit. Fachhochschule Kiel. Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit.(http://partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/2_Masterthesis-Y.REHMANN-2010_2.-korrig.-Version.pdf, verfügbar am 16.11. 2015).

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hg.) (2011): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergarten und Horten sowie für Kindertagespflege. Dresden: Saxonia.

Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schäfer, Gerd E.(2011): Was ist frühkindliche Bildung? In: Ders.(Hg.):Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen, 4., akt. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Schenker, Ina (2009): Bildungsziel: Demokratische Bildung – ein Kinderspiel? In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.):Methodensammlung. Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter.

(https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruehe_Bildung/Methodenmappe_Demokratie_Anfang_Auflage_4.pdf, verfügbar am 24.9.2015).

Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim und Basel: Beltz.

Stange, Waldemar (2007a): Was ist Partizipation? Definitionen – Systematisierungen. Baustein A1.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V..

(http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_1.pdf, verfügbar am 1.10.2015).

Stange, Waldemar (2007b): Strategien und Grundformen der Partizipation. Systematisierungsversuch. Baustein B 0.0. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V..

(http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_0_0.pdf, verfügbar 1.10.2015).

Stange, Waldemar (2007c): Zwischenbilanz: Zum Stand der Kinder und Jugendpartizipation. „Knackpunkte“ und Chancen: Thesen, Behauptungen und Forderungen. Baustein A1.7. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V..

(http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/a/Baustein_A_1_7.pdf, verfügbar am 1.10.2015).

Stange, Waldemar (2007d): Aushandlung und Alltagspartizipation. Einführung und Überblick. Baustein B 4.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V..

(http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_4_1.pdf, verfügbar 1.10.2015).

Stramer-Brandt, Petra (2014): Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag. Kronach: Köln, Kronach: Carl Link, Wolters Kluwer.

Sturzbecher, Dietmar; Walz, Christine (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher Dietmar; Großmann, Heidrun (Hg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen. München : Ernst Reinhardt, S.13-44.

Sturzenhecker, Benedikt (2005): Was man aus dem Modell der „deliberativen Demokratie“ in der Kita machen könnte, oder : große Demokratietheorie geht auch im Kleinen. In: KiTa spezial, Thema Partizipation.(http://partizipation-und-bildung.de/pdf/Sturzenhecker_DemokratieKITA.pdf, verfügbar am 13.10.2015).

Textor, Martin (1996): Konzeptionsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen. In: Klaus Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: mvg-verlag.
(<http://www.kindergartenpaedagogik.de/17.html>, verfügbar, 3.1.2016).

Thiersch, Renate (2015): Kindertagesbetreuung - Frühpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit, 5., erw. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 815-829.

Weber, Max (2000): Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Zweitausendundeins.

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Penig, 15.01.2016

Ulrike Edler